طرق تدريس اللغة العربية

إعـــــداد

د/ عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

فى كلية التربية فى الفيوم - جامعة القاهرة

٢٠٠٤ - ٢٠٠٥

محتويات الكتاب

الفصل الأول

معنى اللغة، وخصائصها، ووظائفها

أولاً: معنى اللغة.

ثانياً: خصائص اللغة العربية.

ثالثاً: وظائف اللغة.

الفصل الأول

معنى اللغة، وخصائصها، ووظائفها

مقدمة:

من المفروض إن أى متكلم عنده فكرة، يريد أن يخرجها إلى الملأ في ثوب من الألفاظ، لكن يوجد بعض المتكلمين ليست عندهم فكرة، وأصابهم مرض الثرثرة، فكاد أن يتحول إلى وباء فما نتائج هذه الثرثرة الوبائية إذا اجتاحت بعض المجالات، مثل التعليم، والثقافة، والصحافة في أمة من الأمم؟، ويوجد نقيض ذلك أيضًا، وهو الإنسان الذى تتألق في ذهنه أفكار قيمة، وخواطر فريدة، ولكنه يعجز عن وضعها في الألفاظ التى تليق بها، أو يفلح بعد الجهد الجهيد في إظهارها على نحو ما، فذلك مرض، إذا انقلب وباءً، شوّه الحضارة، وعطلها، فكيف يمكن علاجه؟

إن كلام البشر ليس من البساطة بما يبدو عليه لأول وهله، فهو نشاط فكرى وحضارى فعّال في غيره، ومنفعل به، وهو حَىّ متطور متغيّر، يعتريه النمو، والاضمحلال، ويتألق فيه الشباب، كماتصيبه الشيخوخه، بل إنه كثيرًا ما يواجه الموت، وكم من لغات ماتت، ولغات في النزع الأخير!!، وكم من لهجات تطاول اللغة التى ولدت منها، وتحاول فرض نفسها بالقوة، وإسقاط لهجات تطاول اللغة الأم التى ولدت منها، وتحاول فرض نفسها بالقوة، وإسقاط أمها الفصحى عن عرشها لتحل مكانها!!، وإذا كان هذا هو سُنّة التطور، فإنه إذا

تُرك عشوائيا، دون أن يخضع لتوجيه واع، وتدبير حكيم انطوى على كوارث فكرية، وثقافية.

فما معنى اللغة؟ وما خصائصها؟ وما وظائفها؟

أولاً: معنى اللغة:

توجد مفاهيم متعددة للغة منها:

١- إنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم.

٢- إنها حصيلة اجتماعية، ومجموعة من العادات الصوتية التى بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع الواحد الأفكار والمعارف.

٣- إنها وسيلة غير غريزية وإنسانية لإيصال الأفكار، والعواطف، والرغبات عن طريق نظام من الرموز المؤداه اختياريا.

ومن الملاحظ أن المفاهيم السابقة تكاد تتفق على أن اللغة هى رموز منطوقة أو مكتوبه لها معنى، تعارفت أو اصطلحت عليها مجموعة من أفراد مجتمع ما.

إن تعريف اللغة الذى نرتضيه هو إنها وسيلة تفاهم خاصة بالإنسان، وغير غريزية فيه، تمكنه من تبادل الأفكار والرغائب، بواسطة رموز صوتية اصطلاحية، على وجه التغليب والتعميم، تصدرها أعضاء النطق إراديا، باندفاع الهواء خلالها من الداخل إلى الخارج" من هذا التعريف يتبين بوضوح ما ينطوى عليه من ملاحظات دقيقة تصف اللغة، فاللغة ليست فطرية يولد الإنسان مزودا بها، فلو انتزعنا طفلا من بيئته، ووضعناه فى مجتمع آخر، له لغة أخرى لنشأ هذا الإنسان يتخاطب بما أخذه من الكلام عن هذا المجتمع الجديد، فى

حين أن المشى- مثلا- حركة عضوية طبيعية عامة فى الإنسان، لـذا تبقى مشية الإنسان واحدة، لا تختلف باختلاف المجتمعات، ولا تتفاوت بين فئة وأخرى من الناس، وإن حدث وتفاوتت بعض شئ، كان مرد ذلك إلى اعتبارات شخصية فردية، وتفاوتها هذا ليس مقصودا لذاته، كما إنه ليس له هدف، أما اللغة فهى مظهر من نشاط الإنسان تتفاوت دون حد أو قيد كلما انتقلنا من مجتمع إلى مجتمع؛ وذلك لأنه، تراث تاريخى لكل مجتمع، ونتيجة منطقية لنظام اجتماعى نشأ، وترعرع فيه منذ أقدم العصور، وهو يتفاوت، كما يتفاوت كل مجهود إبداعى للإنسان بين أمة، وأمة كالعادات والمعتقدات والتقاليد، والفنون، وهذا يوضح لنا الاحتياط الذى جاء فى التعريف الذى اخترناه للغة، بإنها وسيلة تفاهم غير غريزية، أى ليس الإنسان مفطورًا عليها، ومقدرًا لها بمجرد كونه إنسانًا، كما هى الحال فى المشى - مثلا - بل يتلقاها، ويكتسبها اكتسابًا من المجتمع الذى يعيش فيه.

فإذا قيل لنا إن ألفاظ الانفعال[1] - مهما اختلفت بين لغة وأخرى - فإنه يبقى لها نوع من القرابة بعضها ببعض، ينمّ عن اتصال وثيق بالغريزة، رددنا على ذلك بأنها ليست إلا محاكاة تقريبية باردة للطبيعة، وإنها إذا تقاربت فى مختلف اللغات فتحكم ارتباطها بالطبيعة، ولكنها يندر أن تدخل فى بناء ألفاظ أخرى، بحيث نستطيع، بتحليل هذه

---

(1) ألفاظ الانفعال هى أصوات قصيرة تعبّر عن التوجّع أو الدهشة أو الألم أو ما إليها من الوجدانات العابرة، وهى شائعة فى مجتمع اللغات، مثل: اه ، وى ، ها ، هيا... إلى آخره.

الألفاظ، أن نعثر عليها، ونتعرّف على معانيها، وذلك مما يؤكد أنها لون من ألوان التعبير، وليست أساسًا لنشأة اللغات.

كما إن الألفاظ ذات الجرس المعبِّر(١) ليست دليلاً على فطرية اللغة، فقط لاحظ "سايبر Sapir أن قبائل الأثباسكا، وهم من الهنود الحمر الذين يعيشون على الفطرة على ضفاف النيل ماكينزى فى أمريكا لا يكثرون فى لغتهم من الألفاظ ذات الجرس المعبّر، بل يقول إنهم أفقر فى تلك الناحية من اللغة الإنجليزية أو الألمانية مثلاً، على الرغم من أنهم أقرب إلى البدائية وأقل تطورًا من الإنجليز أو الألمان.

وربما يتبادر إلى الذهن من تعريف اللغة بأنها رموز صوتية (تصدرها أعضاء النطق) أن هناك أعضاء خلقت بطبيعتها للنطق، إذ لو قلنا أعضاء خلقت خصيصًا للنطق، بل هى أعضاء من جسم الإنسان، خلقت لوظائف أخرى مختلفة، ثم استغلها الإنسان بفكره استغلالاً صالحًا فى صنع أداة والأنف والأسنان لم تخلق للنطق، وإنما خلق بعضها للتنفس، وبعضها للأكل وبعضها للصياح، وانتفع بها جميعًا فى التلفظ بما يريد المتكلم توصيله إلى السامع من أفكار، كما إن الكلام لا يتوقف ببساطة على نشاط ما نسميه أعضاء النطق.

فالمخ، والجهاز العصبى، والسمع، كل هذه تتعاون مع أعضاء النطق فى صنع الكلام، وإصداره، واستقباله، وفهمه.

---

(١) الألفاظ ذات الجرس المعبّر تختلف عن ألفاظ الانفعال فى إنها ليست مجرد انعكاس لغوى لصيحات فطرية بسيطة، بل تلحين يحاول تقليد الضوضاء الأصلية في الطبيعة، مثل: عواء الذئاب، ومواء القطط، وخوار البقر، ونهيق الحمير، وصهيل الخيل، وخرير الماء، وأزيز الجراد، وهزيم الرعد.

كما إن ما يقوله بعض الباحثين فى العلاقات بين علمــى النفـس ووظائف الأعضاء، وينتهون منه إلى تحديد منطقة خاصة من خلايـا المخ، يدعونها مركز الكلام، فليس مركـز الكـلام إلا شـبكة تصـل خيوطها بين عدد عظيم من نقاط النشاط المختلفة فى المخ، وتتضـافر فيها العناصر العضوية والعصبية والنفسية على إحداث أثر واحد هـو الذى نسميه في النهاية الكلام.

وفي التعريف الذى ذكرناه عن اللغة احتياط آخر، إذ إنه يشـترط أن تكون (بواسطه رموز صوتية) ويُشترط فيها أن تكون صادرة مـن "أعضاء النطق" بالذات ، لا من غيرها، فإنى إذا صفقت بيدى لأدعـو الساقى في المقهى، فقد أصدرت صوتًا له دلالة، تترجم لغويًـا بجملـة مفيدة أو بأكثر من جملة، كأننى صحت به قائلا: يا ساقي القهوة إننـى أدعوك للحضور، وأريد أن أطلب منك شـيئا، ومـع ذلـك فصـوت التصفيق الصادر من اليد هو إشارة أو تعبير، وليس لغـة، لأنـه لـم يصدر عن أعضاء النطق الطبيعية، وشرطى المرور عندما ينفخ فـي صفارته فإنه يطلب شيئا محددًا، منصوصًا عليه فـي القـانون، ولـو ترجمناه إلى كلام، لكان يعادل قوله صائحًا بـأعلى صوتـه: أيهـا السائق، إننى آمرك باسم القانون بالوقوف، فإذا عصيت هذا الأمر فإنك تتعرض للعقوبة التي يراها القضاء بحقك في مثـل هـذه الظـروف ، والصوت الصادر من الصفارة اشتركت فى إصداره بعـض أعضـاء النطق الطبيعية كالرئتين والشفتين، ولكه لم يتم إلا بالاستعانة بجـهاز

صناعى، ليس جزءًا من أعضاء النطق الطبيعـــى، فـــالصفير إذن قـــد يكون إشارة لها دلالة، ولكنه ليس كلاما.

كما إن الألفاظ إذ لم ترتبط بعضها ببعض برباط فكـــرى لـــه معنى، بحيث يصبح التلفظ بها متتالية غير دالٍ علي شيء، فإنها ليســت لغة أو كلاما، بالرغم من كونها أصواتا وألفاظا أصدرتـــها (أعضـــاء) النطق الطبيعية، وذلك لأنها لم تدل على معنى، ومن أمثلة ذلك تخليــط المجانين ، وهذيان المجموعين، وما تلفظه الببغـــاء وســـيلة لا يعتـــبر كلاما والكلام وسيلة تفاهم إنسانية، أى خاصة بالبشر فقط.

كذلك أنين المرضى، وبكاء الأطفال، وما إلى ذلك ليس كلامـــا، ولا لغة، لأنه لا يعتمد على الإرادة، وهى ركن من أركـــان تعريـــف الكلام.

كما يلاحظ أنه قد اشترط فى تعريف اللغة أن تكـــون باندفـــاع الهواء من الداخل إلى الخارج، لأن هناك أصواتا تصدرهـــا أعضـــاء النطق الطبيعية باندفاع الهواء في الاتجاه العكسى، أى من الخارج إلـــى الداخل.

فمثلا شهيق الدهشـــة، وأنـــواع مـــن أصـــوات الرفـــض، أو الاستهزاء، ونحوها التى تحدث بامتصاص الهواء نحو الداخل، وهـــى تعبيرات لها دلالاتها، ما فى ذلك شك، ولكنها لا تندرج تحـــت مفـــهوم اللغة، ولا يمكن تثبيت شكل نطقها بالكتابة.

وفى ضوء ما سبق يتبين أن الخصائص العامة للغة هى:

أ- اللغة نظام، فهي ليست فوضوية، بل تخضع لتنظيمات محددة في مستوياتها الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية، ولكن النظام الذي تبديه لغة ما غالبًا لا يخضع لتبرير، فمثلا بعض اللغات فيها بالفعل عادة، ولا يستطيع المرء أن يدافع عن النوع الأول أو النوع الثاني، فالمسألة لا تخضع لتبرير أو منطق.

ب- اللغة صوتية، فلقد تكلم الإنسان اللغة قبل أن يكتبها، كما إن الطفل يتكلم اللغة قبل أن يستطيع كتابتها، فاللغة أساسا نشاط شفوى وما الكتابة إلا تمثيل للكلام.

ج- اللغة رموز، فالكلمات رموز لما تدل عليه وليست ما تدل عليه، فكلمة "بيت" ترمز إلى الشيء الذى هو بيت ولكنها ليست البيت ذاته، وهكذا فإن اللغة نظام ترميز، وعلى السامع أو القارىء أن يحل رموز هذا النظام؛ ليفهم مدلولات هذه الرموز.

د- من وظائف اللغة نقل الأفكار، والمشاعر، وليست نقل الأفكار فقط، ويبرز دور اللغة في نقل المشاعر في عبارات المجاملة، والتحية، والمواساة التي يتبادلها الناس، فهم فى هذا الحال لا يتبادلون الأفكار، بل هم يتبادلون المشاعر، ولهذا فإن للغة دورًا اجتماعيًا عاطفيًا بالإضافة إلى دورها الفكرى الإعلامى.

هـ -في اللغة لهجات اجتماعية تميز المستويات الاقتصادية والثقافية لمتكلمى اللغة، فاللهجة التي يتكلمها المثقفون تختلف عن لهجة الأميين، ولهجة أساتذة الجامعات تختلف عن لهجة العمّال.

و – في اللغة لهجات جغرافية، تختلف من منطقة جغرافية إلى أخــرى، فاللهجة العربية فى مصر تختلف عــن اللهجــة العربيــة فــي السعودية أو فى سوريا أو فى العراق، واللهجة الإنجليزيــة فــى إنجلترا تختلف عما هى فى أسكتلندا، وتختلف عمــا هــى فــى أمريكا[1].

ز – اللغة ظاهرة إنسانية: ويقصد بذلك:

١ – لا يوجد مجتمع إنسانى معروف يعيش بلا لغة.

٢– أنها وقف على بنى البشر، حيث اثبت بعض علماء الغــة أن المنطقة اليسرى من المخ الإنسانى تضــم مراكــز معينــة لإنتاج الكلام واستقباله وتفسيره، لا نظير لها عند الحيوان.

ح– اللغة ظاهرة اجتماعية: ويقصد بذلك:

١ – أنها تخلقها طبيعة الاجتماع، فهى نتاج تفكير جماعى.

٢– تأثر عضوية الفرد فى مجتمع ما بمــدى تعلمــه لغــة هــذا المجتمع فالعربى مثلا، إذا سافر إلى بلد مثل "إنجلترا" وهــو لا يعرف إلا اللغة العربية فما أظنه أسوأ حــــالا – بــدون مترجم – من حال الأبكم الأصم.

---

(١) محمد يوسف جبلص: من أسس علم اللغة (جامعة القاهرة: مكتبة كليــة دار العلوم، ١٩٨٧) ص ص ٢١-٢٣، فتحى على يونس واخران: طرق تعليم اللغــة العربية (وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعــات المصريــة ، مطــابع مجموعة شركات الهلال ٨٥/١٩٨٦م) ص ١١.

ط- اللغة ظاهرة مكتسبة: بمعنى إنها تعلـــم مــن البيئــة، وتكتسـب بالممارسة، فالإنسان لم يولد مزودًا بها، لأنه حين يولد لا يتكلــم أية لغة، وإنما يكتسبها من المحيطين به.

ى- اللغة أصوات لها معنى: بمعنى أن الشكل المكتوب للغة يأتى بعــد الجانب الشفوى لها، كما إن المعانى ليست هى الكلمات، بـــل إن الكلمات رموز للمعانى.

ك- اللغة عرفية: ويقصد بالعرف أصطلاح جماعة ما من البشر علــى شيء ما، فقد اصطلحوا على تسمية المرأة إذا تزوجت، وانجبــت بـــ (الأم)، واصطلحوا على تسمية الرجل إذا تزوج، وأنجب بـــ (الأب) والوليد الذكر (ابن) والأنثى(ابنه)، وهكذا.

وتتكون اللغة من وحدات أصغرها الصوت، ثم يركب الصــوت مع صوت آخر أو أكثر لتتكون الكلمة، ثم تؤلف الكلمة مع أخـــرى أو أكثر لتتكون الجملة، ثم تؤلف الجملة مع أخرى أو أكثر لتتكون الفقــرة، وهكذا، فاللغة نظام محكم بدونه يصبح الكلام بدون معنى.

لكن متى عرفت الإنسانية التعبير بالكلام؟، هل اللغة توقيفيـــة وهبها الخالق للإنسان، أم اصطلاحية صنعها الإنسان لنفسه؟

أصل اللغة العربية، ونشأتها:

لم يستطع المؤرخون أن يجزموا برأى قاطع، أو يأخذوا بدليــل علمى يبينون به الأصل اللغوى الذى انشــعبت فيــه اللغــة العربيــة، وأخواتها السامية التى تنسب إلى أب تــاريخى مجــهول، وغايــة مــا توصلوا إليه في هذا المجال أن اللغة العربية هى إحدى اللغات الســلمية

أى المنسوبة إلى سام بن نوح، معتمدين على جدول أنساب النبى نوح المذكور في التوراة.

ومن هذه اللغات السامية: البابلية، والآشورية، والعبرية، والآرامية (ومنها السريانية)، والكنعانية، والحبشية، وقد انقرض جل هذه اللغات السامية الأول، ويميل جمهورهم إلى أن مهد هذه الأمم كان في أرض بابل، في العراق، ومن ثم انتشروا في شتى الأنحاء.

كما يختلف المؤرخون في أى هذه اللغات أقرب إلى السامية الأم، ويرى بعض المستشرقين أنها العربية، وربما كان لانعزال الأمة العربية في جزيرتها ما يدعم هذا الرأى، ولا سيما أن بعض علماء اللغات قد وجدوا في اللغة العربية عناصر قديمة جدا تمت إلى السامية الأم، ولكننا لا نستطيع أن نجزم بهذا الرأى لعدم توافر الأدلة.

ومهما يكن من شأن فإن هذه اللغات بجملتها من سامية، وغيرها يمكن أن تتصل في سلسلة الحياة اللغوية بأصل واحد هو لغة الإنسان الأولى التى لا تزال هى الأخرى مختبئة في ضمير الزمن.

لقد كان للعلماء من العرب مغامرات في هذا الشأن، وآراء لا تخلو من الحدس، والتخمين، فقد اعتمدوا في بحوثهم الخاصة بهذا المجال، في أكثر أدلتهم على النصوص القليلة التى ألتمسوها من الكتب المقدسة كالتوراة، والأنجيل والقرآن، وفسروها تفسيرا يلائم ما ذهبوا إليه من آراء، وقد ظهر الخلاف بينهم واضحًا جليًا في منتصف القرن الرابع الهجرى، فهم فريقان:

١ – التوقيفيون:

التوقيفيون هم الذين يرون أن اللغة توقيفية، وأن لا يد للإنسان في نشأة ألفاظها أو كلماتها، فهم يرون أن الله علّم آدم اللغة المألوفة لنا، فاللغة توفيقية، وهبها الخالق للإنسان، فحين نقرأ قصة "بابل" نجد أن التوراة تقرر في الإصحاح الحادى عشر من سفر التكوين، الآية الثانية – فى تفسير تعدد لغات البشر – ما نصّه : "وكان أنهم لمّا رحلوا من المشرق وجدوا بقعة في أرض شنعار فأقاموا هناك، وقال بعضهم لبعض: تعالوا نصنع لبنًا وننضجه طبخًا، فكان لهم اللبن بدل الحجارة، والخمر كان لهم بدل الطين. وقالوا: تعالوا نبن لنا مدينة وبرجا رأسه إلى السماء، ونقِمْ لنا اسما كى لا نتبدّد على وجه الأرض كلها، فنزل الربّ لينظر المدينة والبرج اللذين كان بنو آدم يبنونهما، وقال الرب: إنهم شعب واحد، ولجميعهم لغة واحدة، وهذا ما أخذوا يفعلونه؛ والآن لا يكفون عما همّوا به حتى يصنعوه، هلم نهبط ونبلبل هناك لغتهم حتى لا يفهم بعضهم لغة بعض، فبددهم الرب من هناك على وجه الأرض كلها، وكفوا عن بناء المدينة، ولذلك سُميت بابل لأن الرب هناك بلبل لغة الأرض كلها".

ويكاد يتفق معظم الباحثين المحدثين في أوربا المسيحية، وفي الأوساط اليهودية المستنيرة على اعتبار هذه القصة أسطورة شعبية، لا تحكى واقعًا تاريخيًا، لاختلاف الألسنة واللغات، ويؤكد بعض الباحثين على أن "بابل" ليست من بلبلة الألسن، وإنما معناها "باب – إلو" أو "باب – إل" ومعناها باب الله أو باب الآلهة.

ومع ذلك فبعض المؤرخون المسيحين الأول في العالم ا لعربى قد اعتمدوا الأسطورة، وذكروهـا، ففـي "تـاريخ مختصـر الـدول" لغريغوريوس المطلي المعروف بابن العبري نقرأ ما يلي فـي الكـلام عن عابر بن شالح بن قينان بن أرفخشد بن سام بن نوح: "ومن أئمتنـا باسيليوس وأفريم يزعمان أن من آدم إلى هذا - عابر - كـانت لغـة الناس واحدة، وهى السيريانية، وبها كلّم الله آدم، وتنقسم إلـى ثـلاث لغات أفصحها الآرامية، وهى لغـة أهـل الرُهـا وحـرّان، والشـام الخارجية، وبعدها الفلسطينية، وهى لغة أهل دمشق وجبل لبنان، وباقي الشام الداخلة، وأسمجها الكلدانية النبطية، وهى لغة أهل جبـال آثـور، وسواد العراق.

ويعقوب ا لرهاوى يقول : إن اللغة لم تـزل عبريـة إلـى أن تبلبلت الألسن ببابل..... وفى سبعين سنة لأرعو بن فالغ قـال النـاس بعضهم لبعض: هلموا نضرب لبنًا، ونحرق أجـرا، ونبنـي صرحًـا شامخًا في علوّ السماء، ويكون لنا ذكرًا، كـي لا نتبـدّد علـى وجـه الأرض، فلمّا جّدوا في ذلك بأرض شنعار، وهـى السـامرة قـال الله تعالى: هذا ابتداء عملهم، ولا يعجزون عن شيء يهتمون بـه، سـوف أفرق لغاتهم لئلا يعرف أحدهم ما يقول الآخر، فبدد الله شـملهم علـى وجه الأرض، وأرسل رياحًا عاصفة، فهدمت الصـرح، ومـات فيـه نمرود الجبار، وتبلبلت لغات الآدميين، ولذلك دعى اسم ذلك الموضـع بابل".

فإذ ما انتقلنا إلى العالم الإسلامي وجدنا المسالة تـأخذ أبعادًا فكرية أكثر اتساعا ، فقد أورد المؤرخين المسلمين القصة نفسها على نحو آخر، فالمسعودى – مثلا– يقول في كتابه: مروج الذهب، ومعاون الجوهر، ما نصّه: "وقد كان في ملك النمرود بن كوش بن حام بن نوح هيجان الريح التي نسخت صرخ النمرود ببابل من أرض العراق، فبات الناس ولسانهم سرياني، وأصبحوا وقد تفرقت لغاتهم على أثنين وسبعين لسانا، فسمى الموضع من ذلك الوقت بابل، فصار من ذلك في ولد سام بن نوح تسعة عشر لسانا، وفى ولد حام بن نوح ستة عشر لسانا، وفي ولد يافث بن نوح سبعة وثلاثون لسانا، على حسب ما ذكر في صدر هذا الكتاب، وكان من تكلم بالعربية يعرب وجُرْهم، وعاد وعبيل وجديس وثمود، وعملاق وطسم ، ووبار وعبد ضخم".

كما إن بعض علماء العرب يلتمسون من القرآن، قوله تعالى: "وعلّم آدم الأسماء كلها، ثم عرضهم على الملائكة، فقال انبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين، قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم؛ قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم، فلما أنبأهم بأسمائهم، قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السماوات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون" دليلا للبرهنة على أن اللغة توقيفية، وأن الله قد علم آدم اللغة، مما شاء أن يعلمه من كلمات هذه اللغة ومما احتاج آدم إلى علمه في زمانه.

يقول الطبرى: "حدثنا أبو كريب، قال: حدثنا عثمان بن سعيد، قال: حدثنا بشر بن عماره عن أبي روق، عن الضحاك، عن ابن عباس، قال: "علّم الله تعالى آدم الأسماء كلها، وهى هذه الأسماء التي يتعارف بها الناس: إنسان، ودابة، وأرض، وسهل، وبحر وجبل، وحمار، وأشباه ذلك من الأمم وغيرها".

ويقول الحافظ بن كثير في تفسير القرآن العظيم: "هذا مقام ذكر الله تعالى فيه شرف آدمَ على الملائكة بما اختصه من علم اسماء كل شيء دونهم" وأكد ذلك عندما ختم بقوله أيضًا وروى عن سعيد بن جبير والحسن وقتاده نحو ذلك فلما ظهر فضل آدم عليه السلام على الملائكة عليهم السلام في سرده ما علمه الله تعالى من أسماء الأشياء، قال الله تعالى للملائكة: "ألم أقل لكم إني أعلم غيب السماوات والأرض، وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون".

وهكذا يرى أصحاب هذا الرأى أن الله تعالى علم آدم اللغة المألوفة لنا، وألفاظها، واختص الاسماء بالذكر دون الأفعال والحروف في الآية: "وعلّم آدم الأسماء كلها" لأن الأسماء - في رأيهم - أساس اللغات، ولابد لكل كلام مفيد من الاسم، في حين أن الجملة المستقلة قد تستغنى عن كل واحد من الفعل والحرف.

ويستمر أصحاب هذا الرأى في جدلهم، إذ يرون أنه لم يجمع قوم من العرب على تسمية شيء من الأشياء، مصطلحين عليه، وقد كان منهم البلغاء، والفصحاء، ولكنهم لم يصطلحوا على اختراع لغة، أو إحداث لفظة لم تتقدمهم - في رأيهم - ويستدلون أيضًا بقوله

تعالى: "ومن آياته خلق السماوات والأرض، واختلاف ألسنتكم وألوانكم"، فيرون أن اختلاف اللغات أمر توفيقى، من صنع الله، وأن لا يد للإنسان فيه، بل يرون أن الله قد ذمّ أولئك الذين وضعوا اسماء، ما أنزل الله بها من سلطان في قوله: "إن هى إلا أسماء سميتموها أنتم، وآباؤكم، ما أنزل الله بها من سلطان".

وبهذا نرى أن القائلين بالتوقيف يعتمدون في أكثر أدلتهم على النصوص النقلية، ويفسرونها، ليستنبطوا منها ما يؤيد آراءهم.

٢ - **الاصطلاحيون:**

الاصطلاحيون هم الذين يرون أن اللغة اصطلاحية، يخترعها المجتمع طبقا لقدرة مخلوقة في الأعضاء والأعصاب، تميّز الإنسان في ذلك عن سائر الحيوان.

وينساق الاصطلاحيون مع القائلين بالتوقيف إلى طريقتهم في الجدل والنقاش بطريقة نقلية، ويرون في قوله تعالى: وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم" دليلا يؤيد وجهة نظرهم، لأن الآية صريحة في أن اللغة تسبق الرسالة، وليس العكس كما يفهم من كلام أصحاب التوفيق، وذلك لأن الوساطة بين الله والبشر هم الرسل، وهو سبحانه يختارهم بعد أن يستقر أمر التفاهم بين الناس. ويصطلحوا على وسيلة للاتصال فيما بينهم.

وكان المعتزلة ممن قالوا بالاصطلاح، وبنوا على ذلك القول بأن القرآن مخلوق، وليس قديما بقدم الله عز وجل.

ومن حجج القائلين بالاصطلاح أن الصلة بين الألفاظ ومدلولاتها صلة عرفية لا تخضع لمنطق أو عقل، فكل لفظ يصلح أن يتخذ للتعبير عن أى معنى من المعاني، فما يسمى "بالشجرة" يمكن أن يسمى بأى لفظ متى اصطلح الناس عليه، وتواضعوا على استعماله، فليس في لفظ "الشجرة" ما يوحى بفروعها وجذورها وأوراقها وخضرتها.

وعلامات المرور من أحمر وأصفر وأخضر التى يرمز كل لون منها إلى دلالة معينة اصطلح المجتمع عليها، وتقبلها قبولاً حسناً، فحين يرى السائق اللون الأحمر، يخطر في ذهنه دلالة معينة وهى وجوب الوقوف،فإذا رأى ا للون الأخضر عرف أنه يرمز له بالسماح بالمرور، وليس بين هذه الألوان وما تدل عليه أى مناسبة طبيعية، وكل ما بينها لا يعدو أن يكون اصطلاحاً ومواضعة فى العربية، مهما أجهد الاشتقاقيون أنفسهم في مثل هذا، وتلمسوا له من التأويلات المتكلفة، والتخريجات المتعسفة، هذا إلا أن المعاني المشتركة في كل العقول البشرية قد اتخذت لها اللغات ألفاظاً متباينة مختلفة لا يكاد يمت بعضها إلى بعض بصلة معقول".

ويرى بعض الاصطلاحيين من المحدثين من علماء اللغات في أوربا أن النشأة الأولى لألفاظ اللغة لابد أن تكون تقليدًا للأصوات الطبيعية التى سمعها الإنسان الأول، واتخذ منها اسماء لمصدر هذه الأصوات، فنباح الكلب مثلاً اتخذ رمزًا يعبّر أو يدل على نفس الحيوان، وهكذا يتصور أصحاب هذا الرأى أن الإنسان الأول سمع

عواء الذئب، وزئير الأسد، ومواء الهر، فاتخذ من تلك الأصوات الحيوانية المتباينة أعلاما للحيوانات نفسها، كما سمع حفيف الشجر، وزفير النار وقصف الرعد، وخرير الماء، وغيرها فاتخذ منها اسماء لكل الظواهر الطبيعية التي تسمى لها أصوات، وبهذا تكونت له مجموعة كبيرة من الكلمات تُعَد – في رأيهم – من اقدم الكلمات في اللغة الإنسانية.

ويرى معارضو هذا الرأى أنه ليس من المعقول أن الإنسان وهو أرقى المخلوقات يقلد أصوات مخلوقات أدنى منه، وأحط؛ ليستنبط من تلك الأصوات المبهمة الغامضة كلمات لغته الراقية السامية.

كما رأى بعضهم أن اللغة الإنسانية بدأت في صورة شهقات، وتأوهات صدرت عن الإنسان بشكل غريزى؛ لتعبّر عن فرح أو دهشة أو غضب أو ألم، ونحو ذلك من أنفعالات قوية.

ويدين أصحاب هذا الرأى بما نادى به "دارون" في نظريته المشهورة الخاصة بتطور الكائنات الحية، إذ لم يقتصر "دارون" على التطور الجسمانى، بل شمل أيضًا التطور الفكرى والعقلى، ومن ثم كان ينكر أن الإنسان هو المخلوق المتميّز وحده بالفكر، والنطق، بل يشاركه في هذا أيضًا بعض الحيوانات الراقية مع تفاوت في درجة التفكير أو النطق، فالإنسان ينطق، والحيوان ينطق، وليس الفرق بينهما إلا في الدرجة، فقد تعددت، وتنوعت أصوات الإنسان، في حين أن أصوات الحيوان ظلت محدود، ولذلك ربط "دارون" بين النشأة اللغوية

للإنسان، وبين تلك الأصوات الغريزية والانفعالية من آهات أو تأوهات وأصوات الدهشة وجعلها جميعًا الأساس الأول الذى فيه استمدت اللغة الإنسانية نشأتها، وقد حاول "دارون" الربط بين هذه الأصوات وبين تقلصات أعضاء النطق أو انبساطها أى إنه حاول تفسيرها تفسيرًا فسيولوجيا، فيقرر أن الشعور بالغضب يصحبه عادة ميل إلى النفخ بالفم أو من الأنف، ومن هنا ينشأ صوت مثل Pooh في اللغة الإنجليزية أو "أف" في العربية، وكذلك الحال حين يدهش المرء أو يفزع، يميل عادة إلى فغر فمه، كما لو كان يتنفس بعمق، فإذا زفر هذا الهواء الذى تنفسه حين فغر فمه وجدنا الفم يميل إلى الاستدارة قليلاً، ومثل هذا الوضع للشفتين يولد لنا صوت اللين المسمى بالضمة، وهى حين تطول، قد يتصل بها صوت يشبه الهاء، ويترتب على هذا أن تنشأ تأوهات مثل: oh وهو الصوت الذى نسمعه من جمهور المتفرجين حين يفاجأون بمنظر بالغ الدهشة.

ويعترض بعض العلماء على هذا الرأى بأن هذه الأصوات أصوات فجائية منعزلة عن الكلام أو التكلم الذى يصدر عن المرء بصورة إرادية، فبينها وبين الكلمات فجوة تجعلنا نعد تلك الأصوات صورة سلبية للكلام، فليست تصدر عن المرء إلا حين يعييه القول، أو حين يأبى الكلام، كما إن تلك ا لشهقات والتأوهات لا تعدو أن تكون أصواتًا عرفية تختلف باختلاف الشعوب والأمم، فصوت الدهشة عندنا هو "Ah" وليس "oh" كما هو الحال عند الإنجليز، فلكل شعب

صوت خاص عند الدهشة أو الغضب أو ما إلى ذلك من الانفعالات الغريزية.

ويرى بعض الاصطلاحيين أن مِنْ التوقيفيين مَنْ بهرته الخصائص التي تميز اللغة العربية، واستولى عليه جمال أسلوب القرآن، فانساق بكل حماسته، وراء إحساسه هذا ، ليقرر رأيا جديدًا طريفا، ينفى به أن تكون اللغة العربية قد أوحى بها جملة واحدة، فهذا ابن فارس يقول: "ولعلّ ظانا يظن أن اللغة التى دللنا على أنها توقيف إنما جاءت جملة واحدةً، وفي زمان واحد، وليس الأمر كذلك، بل وقف الله جل وعز آدم عليه السلام على ما شاء أن يعلمه اياه مما احتاج إلى علمه في زمانه، وانتشر من ذلك ما شاء الله، ثمّ علم بعد آدم عليه السلام من عرب الأنبياء صلوات الله عليهم، نبيًا نبيا، ما شاء الله أن يعلمه، حتى انتهى الأمر إلى نبينا محمد صلى الله عليه وسلم فآتاه الله جل وعز من ذلك ما لم يؤته أحدًا قبله، تماما على ما أحسنه من اللغة المتقدمة، ثم قر الأمر قراره، فلا تعلم لغة من بعده حدثت". والجديد الطريف هنا أن ابن فارس يكاد يقول لنا أن الله لم يعلم آدم الأسماء كلها، بل وزّع ذلك عليه، وعلى من بعده، ثم اشترط هذا العالم شرطًا جديدًا أيضًا، وهو أن اللغة أوحيت مثل الأديان والعقائد والشرائع، وأنزلت على الأنبياء فقط، والأنبياء من العرب وحدهم، حتى إذا تمت بعثه نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وقفت اللغة عند هذا الحدّ، لا يحدث فيها جديد، وهو قول لا يشفع فيه نظر صحيح.

إن التعصب اللغوى ظاهر طبيعته مع طفولة الأمم، وهى التي تدعو بعضهم إلى ربطها باعتبارات ميتافيزيقية، لا دخل فيها للعلم التجريبى، "فقد أدعى اليهود أن لغة الرب ولغة الملائكة هى العبرية، وأن أول شيء كتب على صفحة السماء السابعة بيد الله هو حروف هذه اللغة، كما أدعى الفرس أن لغتهم ستكون لغة التخاطب في الجنة، وقبلهم قال السريان أن لغة أهل الجنة ولغة الحساب فى الآخرة هى السريانية، وكان الرومان يسمون كل منْ لا يحسن التفاهم يا باللاتينية بربريًا، ويعنون بذلك أنهم من الهمج، ومن الأجناس السفلى من البشر.

إن اللغة اصطلاحية، يخترعها المجتمع طبقا لقدرة مخلوقة، في الأعضاء والأعصاب، تميز الإنسان في ذلك عن سائر الحيوان، فهي تراث اجتماعى، ووسيلة من وسائل الإمتاع الفنى. وبقية من بقايا فكر الأسلاف الأول، وهى نشاط فكرى يلازم البشر. ويحيا بحياتهم، فاللغة تسير على سنة التطور الذى يعترى الناس، وتكون القيمة الحقيقة للكلمة بمقدار ما لدلالتها من وضوح وشيوع في المجتمع، ومرونة في الإحاطة بأكبر عدد من الصور الجزئية، والتفاصيل الفرعية التى تدخل في نطاق هذه الدلالة، فاللغة في الكلام تشبه إلى حد كبير ورقة النقد في الاقتصاد لابد أن تغطيها قيمة اقتصادية حقيقية من الذهب أو غيره من القيم المصطلح عليها، وبدون هذا الغطاء لا تخرج ورقة النقد عن أن تكون قصاصة ورق، لا حول لها، ولا قوة.

إن اللغة هى الوسيلة التى بها ننقل إلى غيرنا أفكارنا ووجداننا، والكلمات أوعية لهذه الأفكار والوجدانات، فإذا توسعنا في استعمال

كلمة "اللغة" صح القول بأن لغة الإشارة وسيلة أيضا للتعبير، بل إن لغة الكلام مازالت تستعين بلغة الإشارة ليكون التعبير أقوى وأوضح، غير أن لغة الإشارة وحدها أضيق وأعجز من أن تعبّر عن كل أفكارنا ووجداناتنا، ويكفى لإثبات هذا أن نتصور أصمّ أبكم يحاول أن يعبر – بالإشارة – عن بعض حاجاته ولتكن: " أنا جوعان وأريد أن آكل الآن". قد ينجح هذا الأصم الأبكم في نقل هذا المعنى إلى ذهن غيره بالإشارة ولكن لنفرض أيضًا أنه يريد أن يقول: وأنا مظلوم، ولابد أن يظهر الحق يوما ما" سيظهر قطعًا عجز الإشارة فى التعبير عن المعنويات مثل "أنا مظلوم"، "ولابد أن يظهر الحق يوما ما" وهنا تتبين أهمية اللغة المنطوقة، فكلما كانت الأفكار تتناول أشياء معنوية كانت لغة الكلام أقدر على أدائها.

فالألفاظ إذا وسيلة أرقى للتعبير عن الأفكار من الإشارة والحركة، لأنها وسيلة أكثر مطاوعة في الإستعمال، ولها امتداد زمانى فقط، بينما للإشارة والحركة امتداد زماني ومكاني في الاستعمال، ولها امتداد زمانى فقط، بينما للإشارة والصفات والعلاقات المعنوية من غيرها، ذلك لأن الألفاظ قد لا تقابلها صور ذهنية، وإنما تقابلها مجرد أفكار أو معان لا يمكن التعبير عنها بالصورة أو الإشارة، واللغة فوق هذا مطاوعة في تركيبها في صور مختلفة من التعبيرات، فهى والحالة هذه يمكن أن تكون أدق من الإشارة.

ثانياً: خصائص اللغة العربية:

للغة خصائص عديدة منها:

١-أنها لغة اشتقاقية:

والاشتقاق "هو عملية استخراج لفظ من لفظ. أو صيغة من أخرى، فإذا جاء بالمعجم مثلا: (أبلحت النخلة: صار عليها بلحًا) أمكن اشتقاق المضارع، والمصدر، فيمكن القول: (تبلح إبلاحًا).

وأيضًا إذا بحثنا عن هذه الكلمة المشهورة لدينا الآن (الاحترام)، فلا نكاد نعثر عليها في معاجمنا القديمة إلا في المصباح المنير، فإذا أردنا أن نشتق منها فعلا كان مثل : (احترم).

فالاشتقاق أكسب اللغة مرونة، وسمح لها بإيجاد ألفاظ جديدة، فزوّدها برصيد غزير من المعاني.

٢-أنها لغة تركيبية:

إذ يرتبط المعنى ارتباطًا وثيقا بالمبنى، ولكل صيغة معناها الخاص بها.

٣-أنها لغة إسنادية:

بمعنى إن الاسناد في اللغة العربية يكفي لإنشاء علاقة بين "موضوع" و "محمول" أو "مسند" و "مسند إليه" دون حاجة إلى التصريح بهذه العلاقة نطقا أو كتابة، في حين أن هذا الإسناد الذهني لا يكفي في اللغات الهندوأوربية إلا بوجود "فعل الكينونة" في اصطلاحهم.

وللخصائص السابقة التى ذكرت تطبيقات متنوعة فى تدريس اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية، إذ يجب مراعاة المعايير التى تحدد سهولة وصعوبة كل من الجملة الإسمية، والجملة الفعلية، وفيما يلى بيان ذلك:

١ – معايير السهولة فى تركيب الجملة الاسمية:

تسهل الجملة الاسمية إذا:

أ- اقتصرت على ركنيها الاساسيين: المبتدأ والخبر المفردين.

ب- كان المبتدأ فيها اسما صريحًا (غير مؤول)

ج- لم يكن المبتدأ وصفا.

د- كان الخبر مفردًا (ليس بجملة ولا شبه جمله)

هـ- كان الخبر مفردًا غير متعدد.

ز- لم يباعد بين المبتدأ والخبر ، بمعنى لم يفصل بينهما بفاصل.

ح- دخلت الأفعال أو الحروف الناسخة المألوفة عليها.

ط- لم يباعد بين الأفعال أو الحروف الناسخة المألوفة عليها.

ى- كان خبر الأفعال أو الحروف الناسخة مفردًا.

٢ – معايير الصعوبة فى تركيب الجملة الاسمية:

تصعب الجملة الاسمية إذا:

أ- حذف أحد ركنيها : المبتدأ أو الخبر.

ب- كان المبتدأ فيها مؤولا.

ج- كان المبتدأ وصفا.

د- كان الخبر متعددًا.

هـ - كان الخبر جملة أو شبه جملة.

و- تقدم الخبر على المبتدأ.

ز- فصل بين المبتدأ والخبر بفاصل.

ح- كانت الأفعال أو الحروف الناسخة التى تدخل عليها من النوع غير المألوف مثل: ما برح، ما انفك، ...... وكذلك الحروف مثل : لا النافية للجنس.

٣- معايير السهولة فى تركيب الجملة الفعلية:

تسهل الجملة الفعلية إذا:

أ- اقتصرت على ركنيها الأساسيين: الفعل والفاعل، أو الفعل مع نائب الفاعل، شريطة أن يكون أصله مفعولا به.

ب- كان الفاعل أو المفعول به اسما مضمرًا.

ج- كان الفعل فيها لازما.

د- كان الفعل فيها متعديًا لمفعول به واحد.

هـ - كان الفعل مبنيا للمجهول، ثلاثيًا صحيحًا.

و- لم يفصل بين الفعل وفاعله بفاصل.

ز- كان المفعول به صريحًا.

٤- معايير الصعوبة فى تركيب الجملة الفعلية:

تصعب الجملة الفعلية إذا:

أ- كان الفعل مبنيا للمجهول، زاء عن ثلاثة أحرف، أو كان معتلا.

ب- كان نائب الفاعل ظرفا أو جارًا ومجرورًا.

ج- تعدد المفعول به لفعل واحد.

د- فصل بين الفعل وفاعله بفاصل.

هـ - تقدم المفعول به على الفاعل.

و- كان نائب الفاعل أو المفعول به مؤولين.

ز- كان الفعل فيها من أفعال القلوب أو التصيير.

ح- كان المفعول به منصوبا على الاختصاص.

ط- كانت الجملة الفعلية مشتملة على بعض المكملات كالمفعول المطلق، والمفعول لأجله "والحال، والتمييز ، والتوكيد، والبدل.

ى - وقعت الجملة الفعلية صفة لما قبلها .

ك- وقعت الجملة الفعلية حالاً.

ل- حذف الفعل من الجملة الفعلية.

ثالثا: وظائف اللغة:

تكاد تتفق آراء معظم الباحثين على أن للغة وظائف متعددة أهمها: التفكير ، والاتصال، والتعبير، والتسجيل، وفيما يلى توضيح لكلٍّ منها، والتطبيق التربوى لها فى تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

١ - التفكير:

ما العلاقة بين اللغة والتفكير؟ وهل يستطيع إنسان أن يفكر بدون لغة؟

- لقد طالب سقراط مخاطبية أن يحددوا الألفاظ التي يستعملونها حيث رأى أن الألفاظ مفتاح التفكير.
- وجعل أفلاطون الحوار منهجًا فكريًا للبحث فى الفلسفة.
- ورأى أرسطو أن الألفاظ والأقيسة قوالب، يصوغ فيها الإنسان أفكاره.
- وفى العصر الحديث اعتبر بعض المفكرين، وبخاصة البرجماتيون، الألفاظ خططًا للتفكير.
- ورأى بعض أصحاب المنطق الوضعى أن الكلمة ذات المعنى هى الجديرة بالبحث.
- ورأى بعض السلوكيين أن التفكير ليس إلا حديثا بدون أصوات، وأن ما يسمى بالعمليات العقلية ليس إلا ردود أفعالٍ جسيمة ولفظية.
- ويرى بعض الباحثين أن اللغة، وإن كانت لازمة للتفكير العادى إلا إنها ليست مرضيةً للتفكير الفلسفى، لأن مفردات اللغة محددة، بينما الأفكار المجردة غير محددة.

ويبدو – فى ضوء ما سبق – أن اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، وأن الرموز لازمة للتفكير.

ويمكن تحقيق هذه الوظيفة – للغة فى أثناء تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بمراعاة ما يأتى:

١ – تدريب التلاميذ على خطوات التفكير العلمى، التى تكاد تنحصر فى:

- الاحساس بالمشكلة.

- تحديد المشكلة.
- جمع بيانات عن هذه المشكلة.
- فرض الفروض لحلها.
- اختبار مترتبات هذه الفروض.
- التوصل إلى حل المشكلة.

٢- تدريب التلاميذ على بعض عمليات العلم الأساسية، ولعل أهمها:

أ- الملاحظة عن طريق صياغة الملاحظات، ووصف التغيرات، واستخدام ألفاظ تقبل المناقشة في الموضوعات ، تحمل الشك مثل "من المحتمل" و "ربما" و "قد" و "جائز" و "أغلب الظن" وهي عبارات توضح الحذر، والإحساس بأن الوقائع في تغير مستمر، وأن ما كان بالأمس أمرًا مؤكدًا قد يصبح أمرًا مشكوكا فيه اليوم.

ب- التصنيف: وهو العملية التي تستخدم لتقسيم موضوع ما إلى مجموعات من الأفكار طبقا لصفات معينة.

ج- التفسر: وهو عملية عقلية تستهدف الوصول إلى استنتاج أو أكثر.

د- التعريف الإجرائي: وهو وصف للشيء على أساس ما يمكن ملاحظته أو القيام به أو بأدائه، ويستهدف التعرف على بعض المصطلحات التي توجد في سؤال ما، أو في موضوع ما.

جدير بالذكر أن نتائج إحدى الدراسات العلمية قد دلت على إمكانية اللغة العربية في تعليم تطور بعض المصطلحات العلمية، والتدريب على بعض عمليات العلم الأساسية.

٢ - الاتصال اللغوى:

يعتبر الاتصال اللغوى وظيفة من وظائف اللغة، ويتكون الاتصال اللغوى من عناصر متعددة ، من أهمها:

١ - أركان الموقف اللغوى وهى:

أ- المرسل وهو المتكلم أو الكتاب.

ب- المستقبل وهو المستمع أو القارئ.

ج- الرسالة وهى الرموز منطوقة أو مكتوبة.

٢ - المعنى :

إذ لا يحدث اتصال إلا إذا كان المتكلم أو الكاتب يعبر عن معنى، وكان هذا المعنى مفهومًا لدى السامع أو القارئ.

٣ - خبرة المستقبل من المعانى:

فمن المعلوم أن الناس على درجات مختلفة من إدراك المعانى، وهم أيضًا على درجات مختلفة من الدقة والوضوح عندما يعرضون معانيهم، وهذا الاختلاف يمكن أن يفسر فى ضوء الفروق الفردية بينهم، لذلك فكمال الاتصال اللغوى غير موجود، فالاتصال اللغوى ليس مجرد إلقاء كلام، وإنما توجد صعوبات كثيرة، بعضها قد يرجع إلى اختيار الكلمات والرموز، وبعضها قد يرجع إلى ضيق هذه الكلمات، وانحصارها فى حيز معين، وينتج عن سوء الاختيار أو ضيق الخبرات أو نقصها سوء التفاهم الذى يحدث غالبا.

ويمكن محاولة تحسين الاتصال اللغوى فى تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية عن طريق:

١- تحديد المعنى، وزيادة الرصيد اللفظى لدى التلاميذ بعرض تفصيلات كافية نسبيًا تمكنهم من تركيب المعنى المقصود، إذ يوجد بعض المدرسين يستخدمون بعض المعانى المجردة مفترضين أن تلاميذهم يعرفون تفصيلاتها، ولا حاجة إلى عرضها، لذلك فمن المفيد استعمال ألفاظ يكون أغلبها مألوفا لدى معظم التلاميذ.

٢- تنمية المفاهيم المستخدمة فى الوصول إلى معانى الكلمات التى تقرأ أو تسمع، وقد ينمى هذا عن طريق:

أ- التدريب على تعليم الرموز المنطوقة بهذه المفاهيم.

ب- التدريب على إدراك بعض العلاقات بين أجزاء بعض الجمل المختلفة المكونة لهذه المفاهيم.

ج- تنمية الميل إلى البحث عن معانى الكلمات، والاهتمام بها.

٣- زيادة حساسية التلاميذفى اختيار كلماتهم بعناية، وتدريبهم على الجمع بين المعانى الصحيحة، والكلمات الصحيحة، وذلك من خلال بعض الأنشطة مثل:

أ- وصف الملاحظات، والظروف التى تمت فيها لفظيًا.

ب- قراءة كتابة الرسوم، والأشكال التوضيحية التى تعبر عن بعض أفكارهم وإحساساتهم، أو تعرض عليهم.

ج- تفسير العلاقات والاتجاهات التى تظهر من بعض الرسوم أو الجداول لفظيًا.

٣- التعبير:

يرى "د. ك . برلو D.K. Berlo" أن التعبير من أهم وظـائف اللغة، وهو بعض الأحداث السلوكية المتصلة بما فى داخلنا من معـان ممثلة على هيئة تخطيطات على الورق، أو أصوات فـى الـهواء، أو علامات منحوته فى الحجر، أو حركات جسمية".

فالتعبير هو عرض الإنسان لأفكاره، أو مشاعره، أو استجاباته لخبرة معينة مثل شيء رآه، أو سمعه، أو اتصل به، وعنصر الأصالـة فى التعبير هو إضافة الكاتب نظريتـه إلـى الموضـوع، وتفسـيره الشخصى له.

أنواع التعبير اللغوى:

التعبير اللغوى نوعان: الأول: تعبير لغوي طبيعـي انفعـالى بحت، ويشمل جميع الأصوات الفطرية – مقصودة أو غير مقصـودة – التي تصحب مختلف الانفعالات السارة والمحزنة كـالضحك والبكـاء والصراخ والأنين والتأوه، وهذا النوع يتألف في الغالب – من أصـوات مبهمة تشبه أصوات الطبيعة وأصوات العجموات مختلفة – أحيانـا– بأدوات ذات مقاطع – حروف ساكنة – كالأنين والتأوة وأصوات ليـن (حروف مد) كالصراخ.

والثانى: هو التعبير الوضعى الإرادي، ويشمل جميع الألفـاظ الإرادية التي يلجأ إليها الإنسان للتعبير عن المعاني التي تجـول فـي نفسه: لينقلها إلى الآخرين.

ويقصد بهذا النوع: الأصول المركبة ذات المقاطع التي تتـألف منها الكلمات وإليه تتصرف اللغة عن الإطلاق، وهو أسـمى مظـاهر التعبير اللغوي.

ومن خصائص هذا النوع ما يأتى:

١- إنه مكتسب لا فطرى.

٢- إنه إرادى لا آلى.

٣- إنه يعبر عن معانٍ، تجول في النفس لا عن انفعالات مبهمة.

٤- إنه يختلف باختلاف الأجناس والبيئات ، ويحتاج إلى وضع وضاع.

٥- إنه وسيلة سهلة ميّسرة للتخاطب ونقل الأفكار ولا يتوقـف الانتفاع به على وسيلة سوى السمع، بخلاف الاشارة فـلا بد من وضوحها فهى مقيدة بظروف معينة.

والتطبيق التربوى لهذه الوظيفة فى تدريـس اللغـة العربيـة للمرحلة الابتدائية يكون من خلال ما يأتى:

أ-تدريس التعبير الوظيفى، ويقصد بالتعبير الوظيفـى كتابـة الرسائل وكتابة السجلات، وكتابة محاضر الجلسات، وكتابـة الملخصات، وكتابة التعريفات، وكتابة الملاحظات، وكتابـة النشرات، وعمل الاستمارات، وكتابة التعليمات.

ب-تنمية مهارات التعبير الشفوى ومنها:

١-اختيار الألفاظ والعبارات الملائمة للأفكار.

٢-الربط بين الجمل بعضها وبعض

٣-ترتيب الأفكار وتسلسلها.

٤- نطق الألفاظ نطقا جيدا، بإخراج الحروف من مخارجها.

٥-الانطلاق فى الحديث دون لجلجة أو تلعثم.

ج- تنمية مهارات التعبير الكتابى، ومنها:

١- سلامة الكلمات والعبارات إملائيا، كاستخدام علامات الترقيم وخلو الأسلوب من الأخطاء النحوية

٢- الأمانة فى تسجيل الأفكار المقتبسة، وذلك بالإشارة إلىمصدرها.

٣- مراعاة تنمية المهارات السابقة المذكورة فى التعبير الشفوى.

٤- التسجيل:

ويقصد به كتابة الخبرات، وا لتجارب والأفكار والمعلومات اجتيازًا لبعدى الزمان والمكان، ومن ثم يفيد التسجيل فيما يلى:

أ- يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره على اختلاف العصور والأماكن.

ب- كما يستطيع أن يتعرف على أفكار غيره ممن يعايشونه فى الزمان نفسه، وبعد مكانهم عنه الزمان نفسه، وبعد مكانهم عنه.

ج- حفظ تراث الأجيال مما يتيح بناء صرح الفكر، والإفادة من تجارب وأفكار السابقين والإضافة إليها.

وتكاد تتحدد أهم معالم التطبيق التربوى لهذه الوظيفة فى تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية فيما يأتى:

١- الحذر من التعليمات الجارفة، وضرورة توخى الأمانة العلمية فى تسجيلاتنا اللغوية.

٢- إذا كان المجتمع الحسن يقوم على العقل وحل المشكلات بالمنطق فنحن فى حاجة إلى استخدامات لغوية تؤدى إلى دقة الفهم العلمى، مع التمييز بين الكلمة الذاتية والكلمة الموضوعية فى تسجيلاتنا اللغوية.

٣- ضرورة العناية بتمحيص المعانى حتى نمنع الالتباس، ولذلك يجب الحد من استخدام المترادفات والمتشابهات فى تسجيلاتنا اللغوية.

الفصل الثانى

مطالب النمو اللغوى لدى طفل المدرسة الابتدائية

أولاً: مفهوم النمو اللغوى والعوامل المؤثرة فيه.

ثانياً: مراحل النمو اللغوى ومعالمه لدى طفل المدرسة الابتدائية

ثالثاً: التطبيق التربوى لخصائص النمو اللغوى لدى طفل المدرسة الابتدائية.

مقدمة:

إن النمو فى متن اللغة أى فى الألفاظ ودلالتها على المعانى موقوف على عوامل متعددة منها العامل الاجتماعى الذى يبدو دوره واضحًا فى الصراع بين اللغات وموتها.

فاللغة كأى كائن حى، تنمو خلال حياة قد تطول أو تقصر ثم تموت فى النهاية، إما بموت الأمة التى كانت تتكلمها واندثارها، وإما لأن تلك الأمة قد غيرت لسانها والصراع على الحياة كما هو قائم بين الكائنات الحية، يقوم أيضًا بين اللغات، بل بين الألفاظ داخل اللغة الواحدة، فلكل لغة طفولة، ثم سن معين تصل فيها إلى أوج القوة والصحة والجمال، ثم تصيبها أمراض الكبر وغضونه إلى أن تموت، ولنحاول أخذ أمثلة من لغتنا العربية، حيث يبدو الأدب الجاهلى أشبه بالطفولة الفكرية للأمة، أما دور الشباب والاكتمال والجمال فهو من نزول القرآن إلى تلك الأيام التى جاءت بأمثال جرير وأبى نواس وأبى تمام والبحترى والمتنبى والجاحظ وغيرهم، ثم تأتى الشيخوخة مع قرون الانحطاط التركى، ولولا القرآن ا لذى حافظ على هذه اللغة لما أتيحت لها انتفاضتها الأدبية الحديثة، وبعثها من على شفا القبر، ولكانت الآن فى عداد الميتة.

لكن بعض النحاة وفقهاء اللغة يرون أن معدن اللغة كأداة، مجرد أداة للفكر، معدن هذه اللغة يبقى هو هو، وحيويتها تظل هى هى، أمّا الذى ضعف وأصابه الانحطاط فهو ثقافة المتكلمين بها، وذوق المستعملين لها.

ويرى أصحاب النظرة الاجتماعية للتطور اللغوى وجود ثلاثة أشكال لموت اللغة.

أولها:

أن تموت اللغة موتا طبيعيا، من الكبر والضعف والتقدم فى السن، ولابد من تلك الحالة من أن يكون المتكلمون بتلك اللغة قد كثروا وتشعبوا، وتباعدت مواطنهم، وأقاموا لهم حضارات متباينة لا يتصل بعضها ببعض إلا من بعيد، فتولد لدى كل منهم لهجة محلية منبثقة من اللغة القديمة، ومع مرور ا لأجيال تندثر اللغة الأم من ذاكرة الأبناء، وعلى ألسنتهم، وتموت، ومن أمثلة ذلك: السامية الأم، والسنسكريتية، والفارسية القديمة، واللايتينية.

ثانيها:

أن تموت اللغة قتيلة، وذلك بفعل الغزو المسلح، ولكى يكون هذا القتل ممكنا يجب أن تتضافر ظروف معينة من أهمها:

١- أن يكون الغزاة أكثر عددًا بأضعاف كثيرة من أهل تلك اللغة، بحيث يصبح استقرارهم بلغتهم فى الأرض المفتوحة أشبه بطوفان، يبتلع الشعب الأصلى الصغير، ولغته معه، ومن أمثلة ذلك: غزو الساميين القدماء للعراق الصغير، ولغته معه، حيث كان السامريون يقيمون منذ ما قبل التاريخ، وباكتساح الساميين لهم، تلاشوا هم ولغتهم، ومع ذلك ينبغى أن نقول أن اللغة القتيلة تترك دائما آثارا منها فى لغة الفاتحين، تقل أو تكثر.

٢- فى حالة التساوى فى العدد تقريبًا بين الغزاة والسكان الأصليين ينبغى أن يكون الغزاة أعلى درجة فى الحضارة من الأمة التى أصيبت بالغزو، وإلا فإن الغزاة هم الذين يفقدون لغتهم، وتنتصر لغة المنهزمين، مثل التتار بعد إسقاطهم بغداد، اعتنق أكثرهم الإسلام، وتعلموا اللغة العربية.

أما الغزاة المتحضرون فإنهم يقتلون لغة الأمم المفتوحة، بفرض لغتهم فى العلم والثقافة والتجارة ونحوها، وترك مَنْ لا يتقن اللغة بلا عمل، ولا فرصة طيبة للتعلم أو الارتزاق، ومثال ذلك سيادة اللغة الأسبانية أو البرتغالية بين شعوب أمريكا اللاتينية، وسيادة الانجليزية فى أمريكا الشمالية، وهذه الظاهرة ممكنة الحدوث، حتى إذا كان الغزاة أقل عددًا بكثير بشرط أن يكون رقيهم الحضارى والإدارى والاقتصادى ساحقا.

ثالثها:

أن تموت اللغة بالتسمم، ويبدأ ذلك بتسرب رشح من الدخيل من لغات أخرى تحتاج إليه ا للغة فتتقبله، بل تحس مع تعاطيها له فى البداية بمزيد من الانتعاش والقوة والنشاط، يشجعها على تقبل جرعات أكبر فأكبر من هذا الدخيل، ولكن قدرتها على هضم ذلك كله، واستيعابه فى بنيتها العامة تخونها فى النهاية، فتسقط من الإعياء، تاركة المجال للبقية الباقية من الدخيل تتسرب إليها بدون أية مقاومة حتى تجهز عليها وتميتها، هكذا ماتت اللغة الفارسية فى بلاد فارس إبَّان الفتح العربى، حيث أدخل الفتح العربى اللغة العربية إلى بلاد

فارس، حتى أصبح العلم والأدب والسياسة جميعا لا تعرف تعبيرًا غير العربية، وتقلص ظل الفارسية فأصبحت رطانة للطبقة الدنيا من الفلاحين، والرعاة وصغار التجار والصناع، ولكن العصبية الشعوبية استيقظت منذ القرن الثالث الهجرى، وبدأت مع الدويلات الإسلامية الشعوبية التى قامت فى فارس حركة إحياء وبعث اللغة الفارسية.

وهكذا بدأ مفكرون من الفرس يهجرون لغة العرب، ليعودوا إلى لغتهم قبل الإسلام، ومع ذلك فهذه اللغة الإسلامية الفارسية تحتوى على أكثر من خمسين فى المائة من الدخيل العربى فى صلب ثروتها اللغوية، وهى نسبة لولا النعرة السياسية القومية التى تداركت الفرس، لكانت قريبة من درجة الإشباع المؤدية إلى التسمم.

وفى ضوء ما سبق كان الاهتمام بمطالب النمو اللغوى ضروريًا فما مفهوم النمو اللغوى؟ وكيف تنمو اللغة عند الطفل؟

أولاً: مفهوم النمو اللغوى والعوامل المؤثرة فيه

يقصد بالنمو اللغوى المدى الكمى والنوعى فى المفردات والجمل والمفاهيم لدى الطفل نتيجة تفاعله مع البيئة.

ويتأثر النمو اللغوى بعوامل عديدة منها:

١ – عوامل جسمية:

يتأثر النمو اللغوى للطفل بمدى النضج الجسمى والعقلى له، ولعل الاستماع هو المهارة اللغوية الأساسية فى تعليم اللغة، لأنه ما لم يكن الطفل قادرًا على الاستماع، فإنه سيكون غير قادر على الكلام، إذ

يعتمد هذا أساساً على تقليد الأصوات المسموعة، فيتاخر ظهور الكلام لدى الطفل ذى السمع الضعيف، ويعجز الأصم عن الكلام.

ومن العوامل المؤثرة فى النمو اللغوى الغذاء الجيد، والصحة الجيدة، والإفراز الغددى، والجهاز العصبى، والجهاز الحسى الحركى، وسلامة اللوز والجيوب الأنفية.

كذلك يؤثر الذكاء فى النمو اللغوى، حيث يوجد معامل ارتباط إيجابى بين نسبة الذكاء وعدد ا لكلمات التى يعرفها الطفل.

٢- عوامل اجتماعية وثقافية[١]:

يتأثر النمو اللغوى للطفل بعوامل اجتماعية وثقافية لعلّ أهمها:

أ- أسرة الطفل:

١- يؤثر كم، ونوع الوقت الذى تقضيه الأم مع طفلها فى لغته.

٢- يؤثر ترتيب الطفل فى أسرته على مدى نمو لغته، فيتمتع الطفل الوحيد - غالبا - بانتباه من امه أكثر، وقد يتأخر التوائم فى نموهم اللغوى.

٣- يمكن للكبار فى الأسرة أن يغيروا باستمرار - أنماط سلوك أعضاء الأسرة الصغار، ولذلك يحمل كلام الطفل - غالباً- نوع الانفعالات الشائعة فى أسرته.

ب- نوع الطفل: حيث تشير معظم الدراسات التى أجريت لبيان الفرق بين البنين والبنات فى مدى النمو اللغوى إلى أن تجعل الفووق

---

(١) صالح هاوى الشماع: ارتقاء اللغة عند الطفل (القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٢م) ص ص ١٤٣-١٥٣.

بين البنين والبنات طفيفة – وهذه الفروق فى صالح البنات وقد يكون ذلك نتيجة لعاملين:

١- البنات أكثر نضجًا – من الناحية الفسيولوجية – من البنين في نفس العمر الزمنى فى معظم أشكال النمو.

٢- يتوقع المجتمع من البنات ميولا، وأفعالا معينة، بينما يتوقع من البنين أفعالا غيرها، ولذا تقضى البنات معظم أوقاتهن سواء قبل المدرسة أو بعدها يتحدثن إلى أمهاتهن يسمعن منهن حين يتحدثن إلى الجيران أو الضيوف، وحين يقرأن القصص، بينما يقضى الأولاد معظم أوقاتهم في خارج المنزل فى نشاط جسمى، أو فى الملعب.

ج- الفروق الفردية فى السلوك اللغوى:

تشير الفروق الفردية فى السلوك اللغوى إلى أن المجالات التى يختلف فيها فى السلوك اللغوى – غالبًا – هى:

١- المعرفة اللفظية:

يقصد بها معرفة المفردات وتركيب اللغة ، وتقاس بما يأتى:

أ- اختبارات المفردات.

ب- اختبارات معرفة صحة القواعد والاستخدام، واختبارات الإملاء، واختبارات تكميل الجملة.

٢- الطلاقة الفكرية:

ويقصد بها القدرة على استدعاء عديد من الأفكار - بقدر الإمكان - عن موضوع معين، وعدد الأفكار المختلفة لا نوعيتها هو المطلوب.

وتقاس باختيارات يسأل فيها التلميذ أو الدارس عن كتابة كلمات عن موضوعات معينة بأسرع ما يمكن فى وقت محدود.

٣- الطلاقة اللفظية:

ويقصد بها القدرة على التفكير فى كلمات ذات خصائص شكلية معينة، وتقاس باختبارات يسأل فيها عن كتابة كلمات ذات خصائص شكلية معينة مثل البدء بحروف معينة، او الانتهاء بحروف معينة.

٤- طلاقة التعبير:

ويقصد بها القدرة على تركيب الأفكار لغويًا، وتقاس باختبارات فحواها تحديد مدى السهولة فى تركيب الأفكار، ووضعها فى صيغ، وتراكيب مترابطة، مقبولة لغوياً.

وفى ضوء ما سبق يتبين أن النمو اللغوى يتأثر بالجوانب المختلفة للنمو العام كالنمو الجسمى، والنمو الاجتماعى، كما أن جوانب النمو متداخله، ومتكاملة وتتبادل التأثير، والتأثر.

وتفيد معرفة النمو اللغوى للطفل فى التعرف على تطور الفكر لديه، ومن ثم اجتهد كثير من الباحثين فى محاولة التعرف على كيفية

كتساب الطفل للغة، واختلفت بعض مدارس علم النفس في تفسير كتساب للغة.

- فقد فسر "السلوكيون" اكتساب الطفل للغة بالتقليد مع التعزيز.
- وفسره "الاشتراطيون" بارتباط أصوات الآخرين بالافعال والحركات التى يقومون بها.
- وفسره "الجشتلطيون" بالإدراك الكلى للأشياء، وتجارب الطفل وتفاعله معها.

ويبدو أنه لا توجد مدرسة واحدة يمكن أن يعتمد عليها وحدها فى تفسير اكتساب الطفل للغة، بل يبدو تكامل الآراء السابقة مفيدًا فى تفسير اكتساب الطفل للغة، لأن الطفل يدرك ما حوله إدراكاً كليًا، ويربط بين الأصوات وما تدل عليه، وتساعده عملية التعزيز فى إنماء لغته وتعميقها.

نمو اللغة عند الطفل:

لعل الغرض الأساسى من تعليم اللغة هو إتقان التعبير؛ لأنه أداة التفاهم ومعيار الفهم، ولقد مر التعبير اللغوى بمراحل حتى أصبح لغة متكاملة، اتخذها الإنسان وسيلة للتفاهم وتقبل الأفكار بين أفراد المجتمع، ويمكن حصر هذه المراحل، اعتمادًا على بيان كيفية نمو اللغة عند الطفل.

فالطفل يولد مزوداً بأجهزة النطق التى يعبّر بها كالرئتين والحنجرة والحلق والفم واللسان والشفتين والأنف، وبأجهزة الاستقبال التي يستقبل ما يصدره غيره من لغة، كالأذنين.

وأعضاء النطق مستعدة لأداء وظيفتها منذ الولادة، وإن كانت لاتؤديها فعلا إلا بعد تمرين، وتكييف، ومستوى نضج معين.

وصراخ الطفل عند الولادة هو أول صوت تصدره هذه الأعضاء التى ستقوم بعمليه اللغة بعد ذلك، ويرى علماء وظائف الأعضاء أن الصوت الأول الذى يصدره الطفل عند الولادة، سببه فسيولوجى محض، هو بدء الرئتين في القيام بوظيفتها، وعملية تأكسد الدم.

واللغة الأولى للأطفال ليست ا لأصوات أو الكلام فقط، وإنما هى الإشارة أيضا، ولما كان الذى يهمنا هولغة الكلام، فإن علماء النفس قد قسموا نمو اللغة عند الطفل إلى مراحل غير منفصلة بعضها عن بعض انفصالاً واضحًا، وإنما هى تتدرج مع النمو اللغوي، كما يتدرج ا لطفل في مراحل نموه المختلفة، وهذه المراحل هى:

المرحلة الأولى: منذ الولادة إلى الشهر الخامس والسادس:

***وتسمى مرحلة الأصوات العشوائية:**

فقد لوحظ أن صراخ الطفل أو صياحه في الأسابيع الأولى يصدر باعتباره عملا لما يشعر به من حالات جسمانية أو نفسية كالجوع، والبلل، وضغط اللفائف على جسمه، والفرح بعد الأكل، وغير ذلك.

ويبدأ صدور هذه الصيحات عند الطفل باعتبارها أفعالا منعكسة Reflex actions لما يشعر به، أى أفعالا غير إرادية، ثم لا تلبث أن تصير إرادية Voluntary actions وعندما ينتبه منْ حول

الطفل إلى صراخه ويسرعون إلى تلبية رغبته بإزالة مصـــــدر الألـــم والمضايقة، يأخذ صراخه العشوائى هذا، وصياحه الانعكاســـى معنـــى عنده، فيرتبط بالنتيجة السارة التي شعر بها ويلجأ الطفل إلى اســـتعماله كلما احتاج إلى هذه النتيجة، وبذلك يصبـــح الصـــراخ لغـــة إراديـــة يستعملها الطفل عند الحاجة، وتفهمها الأم – عـــادة – أو مـــن يقـــوم مقامها، وتستجيب لها كلما سمعتها، ومن هذا الوقت يأخذ الطفـــل فـــي استعمال الصراخ للتعبير عن حالاته الجسمية والنفسية.

وفي هذه المرحلة ايضًا فيما بين الأسبوع الثـــالث والســـابع أو الثامن يبدأ نوع من الأصوات هو المناغاة Balibling، وتستمر هـــذه المناغاة حتى نهاية السنة الأولى، والمناغاة عبارة عن أصوات مختلفـــة لا معنى لها، وهى مصدر تسلية للطفل يكررها، وينوعها، وينطق بـــها بطريقة عشوائية.

ويستعمل الطفل في المناغاة أعضاء النطق كأنها دمية، يلعـــب بها، فهو يحركها في جميع الأوضاع الممكنة.

وأصوات المناغاة الأولى عضلية محضـــة، وليســـت محاكـــاة لأصوات سمعها بالرغم من عدم سماعهم إياها.

المرحلة الثانية: مرحلة اللغو التجريبى:

وهى امتداد للمرحلة السابقة وتستمر إلـــى الشـــهر التاســـع أو العاشر عادة، وفيها يختار الطفل بعض الأصوات ويكررهـــا فتصبـــح مقاطع متشابهة، ومتقاربة ، مثل : لا لا لا ، جا جا جا، بابابا ، تا تـــا تا، ويكرر الطفل الأصوات التى يصدرها ويقلدها استجابة منه لســـماعه

إياها، وتمتعا بهذا السماع، وقد يتدخل بعض من يحيط بالطفل فيكـــرر أحد المقاطع التى ينطق بها الطفل هذا المقطع وهنا تبدأ مرحلة جديـــدة هى مرحلة التقليد.

المرحلة الثالثة: مرحلة تقليد اللغة المنطوقة:

وتبدأ هذه المرحلة من الشهر العاشر تقريبًا، وتـــدل الأبحـــاث على أن مرحلة التقليد هذه تشتد في أواخر السنة الأولى وأوائل الســـنة الثانية.

ويفسر علماء النفس تكرار الطفل للصوت الواحد بأنه نتيجـــة لحدوث مجموعة متسلسلة له من الأفعال المنعكســـة، تبـــدأ بصـــدور صوت من الطفل (نطق الحرف ، أو المقطع) يســـمعه ويرتـــاح لـــه، وعندما يصل هذا الصوت إلى مركز السمع في المخ يثير عن طريـــق الروابط العصبية مركز التكلم، فيبعث هذا برسالة إلى اللسان الذى يقيـد إصدار نفس الصوت، وهكذا يستمر المثير، وتستمر الاستجابة، حتـــى يصرف الطفل عن الاستجابة صارف، وإذا فقـــد بـــدأ الطفـــل مثـــلاً، فلنفرض أنه كان منصرفا عن نطق هذه الكلمـــة، ولكـــن أمـــه بـــدأت تلاعبه، ونطقت بكلمة بابا، وأنه سمع هذه الكلمة، وأخذ يكررها فقـــال: بابا، بابا، إنه في هذه الحالة قد استجاب لمثير آخر غير نفسه. اســتجاب لصوت أمه، وهو في هذه الحال قد حاكى صوت أمه.

وقد يكون هذا النوع من المحاكاة مجردًا عن فهم المعنى، وقـــد يصحبه إدراك معنى اللفظ المنطوق، فقد يسمع الطفل أمه تشـــير إلـــى أبيه، وتقول: بابا، فيحاكى أمه، وينطق باللفظ ويربط بين منظـــر أبيـــه

وبين اللفظ المسموع، والمنطوق، وبتكرار هذا يرتبط منظر الأب بكلمة (بابا) فتصبح كلمة (بابا) عنده دالة على معنى خاص، وتكون محاكاة الطفل هذه الكلمة في هذه الحال مرتبطة بفهم المعنى، وينطق بها عند سماعه اياها أو رؤيته مدلولاتها، ومن هذا تظهر أهمية محاولة الآباء اللعب مع أطفالهم بنطق الكلمات والمقاطع نطقا صحيحًا، فالأطفال- بالإضافة إلى إغرامهم بهذه المحاكاة- يتمتعون بها، ويسرون وكلما قاربوا إتقان المحاكاة، شجعهم على ذلك محاولتهم مرات أخرى.

وهكذا يتعلم الطفل اللغة المنطوقة عن طريق المحاولة والخطأ، إما بمجهوده الفردى أو بمساعدة منْ حوله من الكبار.

وتكون لدى الطفل فى سنته الثانية لغته الخاصة، التى لا يفهمها إلا منْ يتصلون به، وفهم هؤلاء لغة الطفل وتهذيبهم اياها مشجع عظيم على تقويمها وتنميتها.

وتزيد حصيلة الطفل اللغوية بدخوله في مرحلة التسمية – وهى المرحلة التي يتعلم فيها أسماء الأشياء بذاتها أو بصورتها، وقد تصل المسميات التى يعرفها الطفل في نهاية السنة الثانية إلى ١٢٥ مسمًى.

ويبدو أثر البيئة المنزلية الثقافية واضحًا في نوع الألفاظ التي يتعلمها الطفل خصوصا ما يتعلق بنطقه، ولهجته، واسلوبه.

وفى ضوء ما سبق يمكن ايجاز:

مراحل النمو اللغوى للطفل منذ ميلاده فيما يلى:

أ- مرحلة التصويت.

ب- مرحلة المناغاة.

ج- مرحلة الكلام الحقيقى.

وفيما يلى سمات كل مرحلة من المراحل السابقة:

١- مرحلة التصويت:

تتسم هذه المرحلة بما يأتى:

أ- تلقائية.

ب- لا تحمل معنى.

ج- لا يرتبط فيها صوت معين بموقف ما.

٢- مرحلة المناغاة:

تختلف مرحلة المناغاة عن طريق مرحلة التصويت فى:

أ- تنوع التصويت فى مرحلة المناغاة.

ب- أصوات المناغاة أكثر معنى.

٣- مرحلة الكلام الحقيقى:

أ- تبدأ هذه المرحلة فى نهاية السنة الأولى تقريبًا، حيث يردد الطفل فى البداية كلمات فى مقاطع منفصلة مثل: با - با ، أو ما - ما.

ب- ويبدأ الكلام الحقيقى بإدراك الطفل لما حوله إدراكا كليًا، ثم تقليده لمن حوله، ويربطه الكلمة بالشىء الذى تدل عليه.

ج- وفى نهاية السنة الثانية تقريبًا تظهر الجملة ذات الكلمتين.

د- وفى السنة الثالثة إلى السنة الخامسة تقريبًا تنمو مهارات اللغة لدى الطفل نسبية متأثرة بمدى تأثير الوالدين والأخوة والأقارب وأجهزة الأعلام، ومدرسة رياض الأطفال.

ثانيا: أنواع الكلمة ونموها:

لوحظ أن الطفل يتعلم الأسماء أولا، لا سيما أسماء المفردات المحيطة به، وتأتي الأفعال بعد ذلك فتساعده على التعبير مع الأسماء التى تعلمها.

ويتعلم الطفل الصفات قبل الظروف، وبأسرع منها، لأن الصفات تعبّر عن خصائص يسهل عليه إدراكها، مثل أحمر ، أو كبيرة، أو مكسور، أما الصفات التي تدل على علاقات تبين أشياء فتأتى متأخرة، مثل أفعل التفضيل وأسماء الموصول، والصفات المحسوسة تسبق عادة الصفات المعنوية.

نمو الجمل وتركيبها:

يبدأ الطفل في التعبير بالكلمة الواحدة عن معنى الجملة، ويقصد بالكلمة الواحدة معاني مختلفة بحسب ظروفه وحاجاته، والكبار المحيطون بالطفل يفهمون عادة ما يقصده بالكلمة الواحدة، ينطق بها لمناسبة من المناسبات.

فكلمة (ماء) قد يستعملها الطفل عندما يريد الشرب طالبا الماء، وقد ينطق بها إذا ابتلت ملابسه مشيرًا إلى موضع البلل، لكى تغيّر أمه ملابسه، وقد يرى بركة ماء، فينطق بكلمة ماء، ليلفت نظر من معه إلى أنه يبصر الماء.

وفى السنة الثانية يستطيع معظم الأطفال تركيب جمل من كلمتين أو أكثر، وهى إذا قورنت بجمل الكبار تبدو انها مازالت في طوربدائى، وتأخذ الجملة فى التطور بذكر الفعل مع الاسم، او إضافة وصف إلى الاسم، وبإدخال بعض الحروف، أو الظروف، ويرتبط هذا التطور بنمو الطفل العقلى.

والطفل دائم التعلم والمحاكاة، وبالتجربة، وبالمحاولة والخطأ، واختيار الألفاظ والتعابير التي يستعملها الكبار، ويفهمونها، ويستجيبون لها ينمو تعبيره بالجملة، ويستعمل الطفل الجملة البسيطة قبل الجمل المركبة.

ويحتاج الطفل – لكى يفهم ما نقول ويتعلمه – أن نتكلم معه ببطء ووضوح، وأن نكثر معه الحديث، مثال ذلك أن نقول عند إلباسه في الصياح" هات الجزمة، خد الشراب" أو عند الأكل "خذ الطبق" ، " اشرب اللبن" ونشركه معنا فى بعض الأعمال مصحوبا بالكلام، وبذلك نساعده على أن يربط الكلمات والجمل التي يسمعها بمدلولها من مسميات وأعمال.

وفي السنة الرابعة، يصل الأطفال إلى مرحلة يفهمون فيها معظم الألفاظ والعبارات التى تتصل بحياتهم اليومية، ولكن نموهم العقلى يحدّ من فهم الجمل والأفكار الصعبة.

وللتقليد دور مهم في نمو لغة الطفل، ويتوقف التقليد اللغوى عند الطفل على ما يأتى:

١- قدرة حاسة السمع عند الطفل، وحدتها فإذا لم يسمع الطفل الأصوات أو سمعها خطأ فإنه لا يستطيع إنتاجها، أو ينتجها خطأ.

٢- قدرة الطفل على استيفاء الصورة السمعية لما أدركه، فلا يكفى أن يسمع الكلام سماعا جيدًا بل لابد من استيفائه في ذهنه بصورته المسموعة حتى يمكنه أن يحاول تقليدها.

٣- القدرة العضوية لجهاز النطق على إصدار ما سمعه بصورة شبيهة أو قريبة منه، وأى خلل أو ضعف فى جهاز النطق يعطل من صحة الإخراج الصوتي والتقليد اللغوى.

٤- الإدراك البصرى لوجه المتكلم، فحركات الفم والأسنان واللسان تساعد إلى حدّ ما على إجادة التقليد، ولهذا يتعلم الصم الكلام عن طريق رؤيتهم حركات الفم أثناء النطق.

٥- فهمه المعنى، وذلك لأن معنى الكلمة يرتبط بنطقها، أو صورتها الصوتية المسموعة فتصبح الصورة السمعية للكلمة أثبت في الذهن، وجزءًا من قاموس الطفل اللغوى الحى.

وبالرغم من أن التقليد من الميول الفطرية العامة عند الطفل، فإنه ينمو بالتشجيع ويضعف بالتثبيط والإهمال.

وهكذا يستمر نمو اللغة عند الطفل عن طريق التقليد وبطريق المحاولة والخطأ، وتصحيح أخطائه بنفسه أو بواسطه غيره، حتى يدخل المدرسة.

الأطفال مُغرَمون بالسؤال وسماع القصص:

من الصيغ الأولى لأسئلة الأطفال "إيه ده؟" وبهذا السؤال يعلنون رغبتهم الملحة فى معرفة أسماء الأشياء التى يدركونها ووظائفها، وهذا طبيعى لنمو الطفل العقلى والاجتماعي، فالطفل غريب فى هذا العالم الجديد عليه، وهو يحاول أن يكتشف ويعرف، ويحل غوامض ما حوله ولا يكون هذا إلا بالسؤال، خصوصا في هذه المرحلة التى يعتمد فيها على غيره.

ولأسئلة الطفل قيمة لغوية، فهى الوسيلة للتعبير عن أفكاره وانطلاقه في الحديث، وسماعه الإجابة في لغة صحيحة يزيد من لغة الفهم عنده، وإنصاته لما يقال له تمرين وتدريب على حسن الاستماع.

ولا تقتصر أسئلة الأطفال على : ماذا؟، بل تتطور إلى : لماذا؟ ومن أين؟ وكيف؟ ومن أسئلتهم "ليه لون الكتاب ده أحمر؟" ربنا بياكل إيه؟" ، "وليه مش بياكل؟" "اختى الصغيرة جت من أين؟" والواجب ألا يمل المشرفون على الطفل سماع أسئلته، والإجابة عنها، فهى دليل على رغبته في المعرفة، وكثيرًا ما يشير نوعها إلى ذكائه.

كما أن الطفل مغرم بسماع القصص بمجرد ما يستطيع فهم الجمل البسيطة حتى ولوكان لا يعرف كل جملة يسمعها، لأنه أثناء السماع يكون في ذهنه صورة عامة لحوادثها، وحوارها، وأشخاصها، وإن لم يعرف معنى كل كلمة، وفى أثناء السرد يتسرب إلى الطفل عدد

لغة الفهم لديه، وكذلك لغته التعبير ، خصوصا إذا طلـب منـه سـرد القصة التي سمعها.

ومن المفروض أن تكون لغة القصة سهلة الفهم، واضحة النطـق، جيدة التعبير والأداء، ولا تخلو القصة عادة من مغزى خلقى ضمنـى، لعل من الأفضل مناقشة الطفل فيه مناقشة يسـيرة – دون إسـراف – وقوف عليه.

ثانيا: معالم النمو اللغوى لدى طفل المدرسة الابتدائية:

ويمكن تحديد معالم النمو اللغوى لطفل المدرسة الابتدائيـة فـى ضوء ما بينته بعض الدراسات[1]. ومع ملاحظة أن هـذه النتـائج إن كانت تفيد – غالباً – فى معرفة المؤشر العام لمتوسط النمـو اللغـوى لدى الطفل، إلا إنها نسبية ، تتوقف على عوامل عديـدة، لعـل مـن أهمها: ظروف إجراءات التجربة، وحجم العينـة، ونوعـها، وطبيعـة الإحصاء،ومبادئه ، ودقة القائم بالإحصاء، وغير ذلك.

وفيما يلى بيان بمدى النمو اللغوى تبعًا لعمره الزمنى:

– سنتان: يبلغ متوسط المفردات لديه ٢٧٢ كلمة تقريبًا، ويمكنـه أن ينطق ٣٢% منها نطقاً صحيحًا، ويستطيع ان يسمى أربعة أشياء أو خمسة مألوفة لديه، ويستخدم حرفين من حروف الجـر مثـل (فـى ، على) ، ويبلغ متوسط طول الجملة لديه (١,٧) كلمة.

- ثلاث سنوات: يبلغ متوسط المفردات لديه ٨٩٦ كلمة تقريبًا، ويمكنه أن ينطق ٦٣% منها نطقا صحيحًا، ويستطيع أن يستخدم بعض الضمائر، والجموع منها نطقا صحيحًا، ويستطيع أن يستخدم بعض الضمائر، والجموع، والأزمنة الماضية، وثلاثة من حروف الجر، ويستطيع أن يميز الأجزاء الرئيسية من جسمه، ويتميز تركيب الجملة لديه بأنها غير مترابطة، ويشيع فيها حذف الأدوات كحروف الجر والعطف.

- أربع سنوات: يبلغ متوسط المفردات لديه ١٥٤٠ كلمة تقريبًا، ويمكنه أن ينطق ٧٧% منها نطقاً صحيحاً، ويمكنه أن يعرف اسماء الألوان الشائعة، ويستطيع أن يقلد أصوات بعض الحيوانات ويستطيع أن يسمى الاشياء العامة التى فى الصور، ويمكنه أن يستخدم أربعة من حروف الجر، ويتميز تركيب الجملة لديه بأنها جمله تامة.

- خمس سنوات: يبلغ متوسط المفردات لديه ٢٠٧٢ كلمة تقريبًا، ويمكنه أن ينطق ٨٨% منها نطقا صحيحًا، ويمكنه أن يعرف بعض الأضداد الشائعة مثل: كبير وصغير، خشن وناعم، وثقيل، وخفيف، كما يمكنه أن يستخدم الكلمات الوصفية بسهولة، ويعرف حتى يقول: من فضلك ، وأشكرك، ويمكنه أن يعد إلى عشرة، ويبلغ متوسط الكلمات المركبة منها الجملة ٤,٦ كلمة.

- ست سنوات: يبلغ متوسط المفردات لديه ٢٥٦٢ كلمة تقريبًا، ويستطيع نطق جميع الحروف العربية تقريبًا نطقاً صحيحًا، فيمكنه أن ينطق ٨٩% من مفردات التى لديه نطقا صحيحا، ويستخدم الاشارات

أو الحركات الجسمية بصورة واضحة فى حديثه، ويمكنه أن يميز الفروق بين صيغ الكلمات التى يسمعها، ويبلغ متوسط طول الجملة لديه خمس كلمات تقريبًا.

– سبع سنوات: يبلغ متوسط المفردات لديه ٤٠٨٠ كلمة تقريبًا، وينطق جميع الأصوات اللغوية نطقا صحيحًا، وقد توجد بعض العيوب الابدالية فى النطق لدى نسبة ضئيلة من الأطفال فى هذه السن.

ويستطيع الطفل فى هذه السن أن يتحدث عن بعض خبراته الشخصية، ويمكنه أن يستخدم بعض التشبيهات البسيطة ويبلغ متوسط الجملة لديه ست كلمات تقريبًا.

– ثمانية سنوات: يبلغ متوسط المفردات لديه ١١٦٥٠ كلمة تقريبًا، ويمكنه أن يدافع عن آرائه، ويختار الأفكار والمواد مما يقدم له، ويتجنب التكرار فى حديثه، ويبلغ متوسط طول الجملة لديه سبع كلمات تقريبًا.

– تسع سنوات: يبلغ متوسط المفردات لديه ١٣١٣٠ كلمة تقريبًا، ويميل الطفل فى هذه السن – غالبا – إلى الانتقال فى قراءته المحدودة من القصص الخيالية إلى القصص الواقعية، ويبلغ متوسط طول الجملة لديه سبع كلمات تقريبًا.

– عشر سنوات: يبلغ متوسط المفردات لديه ٢١٥٤٣ كلمة تقريبًا، ويبدأ الطفل فى هذه السن فى محاولة مناقشة الأحداث الجارية، والتعرف عليها، وتقل الجمل غير التامة فى حديثه.

– إحدى عشر سنة: يبلغ متوسط المفردات لدى الطفل فى هذه السن ٢٤٤٧٢ كلمة تقريبًا، ويمكنه أن يقدم تعليقات شخصية حينما يشترك فى مناقشة، ويمكنه أن يسمع الكلمات الأساسية، ويتعرف عليها، ويمكنه أن يفهم بعض الكلمات العاطفية، ويستطيع تحليل بعض الجمل تحليلا لغويًا بسيطًا.

ثالثاً: التطبيق التربوى لخصائص النمو اللغوى لدى طفل المدرسة الابتدائية فى ضوء الخصائص السيكولوجية له:

من المعروف علميًا فى أبحاث التعلم ان الخبرات الأولى التى يكتسبها الفرد تقوم بدور كبير نسبيًا فى اكتساب الخبرات.

ويرى بعض العلماء أن "طريقة الكتابة، وسرعة القراءة غالباً ما تثبت فى حوالى سن الثالثة عشرة، فنحن نلاحظ أن شكل الخط العام لا يتغير، والسرعة فى القراءة لا تتغير، ولكن الذى يصيبه نوع من التغيير تبعًا لتقدم العمر هو مدى استيعاب الأفكار"[1].

ومعنى ذلك أن التعرف على مطالب النمو اللغوى لدى طفل المدرسة الابتدائية، والخصائص السيكولوجية له مهم فى تنمية المهارات القرائية والمهارات الكتابية، كما إن وضع أسس صحيحة لتعلم المهارات القرائية يتوقف بدرجة كبيرة على مدى نمو وتنمية المهارات القرائية والمهارات الكتابية لدى أطفال المرحلة الأولى.

---

(١) أحمد زكى صالح: علم النفس التربوى (القاهرة: النهضة المصرية، ط ١١، ١٩٧٩)م ص ١٦٨.

ومن ثم كانت أهمية التعرف على التطبيق التربوى للخصائص السيكولوجية فى تنمية المهارات القرائية والمهارات الكتابية لدى أطفال المدرسة الابتدائية وفيما يلى عرض بإيجاز[١] لها من حيث:

١- التنظيم المعرفى.

٢- التنظيم الانفعالى.

٣- السلوك المهارى.

أولاً: التطبيق التربوى للخصائص السيكولوجية فى التنظيم المعرفى:

١ - حواس الطفل:

أ-التمييز البصرى للطفل فى مرحلة الطفولة الوسطى (من ٦-٨ سنوات تقريبًا) - يكون ضعيفا - غالبا- مصابون بطول النظر، فى حين أن حوالى ٣% منهم مصابون بقصر النظر.

ومن ثم فهم لا يجيدون قراءة الخط المطبوع الصغير، أو الاشتغال بأى عمل قريب من أعينهم مباشرة مدة طويلة من الزمن.

ب- كما إن الطفل فى هذه السن (من ٦-٨ سنوات تقريبًا) لا زال ضعيف القدرة على الحركات الدقيقة كحركات أنامل الأصابع أوما شابه ذلك، وإن كانت قدرته على النشاط الحركى الذى يحتاج إلى قوة وعنف لا تعوزها الإجادة.

---

(١) لمزيد من التفاصيل أرجع إلى:
ارثر جيتس واخرين: علم النفس التربوى، ترجمة إبراهيم حافظ واخرين (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ج٢، د.ت) ص ص ٣١٩ - ٣٥٥.
، أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى، مرجع سابق، ص ص ١٣٣ - ١٧١.

وفى ضوء ذلك: يفضل أن يدرب الطفل تدريبا صحيحا بأناة على الحروف المتشابهة، لأن ذلك يساعده - فيما بعد - على الإجادة والاتقان، كما يجب أن تكون الكتابة بالخط النسخ، لان الخط النسخ فى اللغة العربية أبسط من الخط الرقعة، وذلك لقلة زواياه، ووضوح الحروف، وعدد النقط.

ج- يبدأ الطفل الأعسر فى استعمال يده اليسرى فى هذه السن (من ٦-٨ سنوات تقريبًا) بشكل واضح، وهذه عادة ترجع إلى أسباب فسيولوجية، تتعلق بتكوين الجهاز العصبى.

وفى ضوء ذلك: يفضل أن يستعمل المدرس الكثير من اللين والحيل والطرق غير المباشرة لتعديل سلوك التلميذ فى الكتابة باستعمال يده اليمنى، وذلك لأنه إذا استعمل الشدة والضغط مع هذا الطفل كى يضطره لاستعمال يده اليمنى، فغالبًا ما يصاب الطفل بعيب من عيوب الكلام، وهو التهتهة فى المستقبل.

د- يتحسن إبصار الطفل فى السن من ٨ إلى ١٢ سنة تقريبًا، فيستطيع أن يمارس الأشياء القريبة من بصره سواء أكانت قراءة أو عملا يدويًا، لمدة أطول من تلك التى كان قادرا عليها فى سن مبكرة، كما تتحسن الحاسة العضلية لديه، ويولع ولعا شديدا بالاتصال المباشر بالأشياء.

وفى ضوء ذلك يفضل الحد من الشرح، والإلقاء اللفظى للكلمات فى دروس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية فى هذه الفترة الزمنية، كما يفضل أن يهتم المدرس بعرض بعض الوسائل التعليمية كالمجسمات.

٢- تفكير الطفل:

يمر تفكير الطفل فى مراحل ثلاث هى:

أ- مرحلة العد (فى سن ٣-٤ سنوات تقريبًا):

إذا عرضت صورة على الطفل فى هذه السن، وطلب منه وصفها، ففى أغلب الأحيان سيكتفى بتعداد ما فيها من موضوعا.

ب- مرحلة الوصف (فى سن ٦-٨ سنوات تقريبًا).

يمكن للطفل فى هذه السن أن يعطى وصفًا عما يحدث فى الصورة وقد يستعمل بعض الاسماء والأفعال فى وصفه، مما يدل على طبيعة إدراكه الديناميكى.

ج- مرحلة التفسير (فى سن ٩ سنوات - ١٣ سنة تقريبًا).

يمكن للطفل فى هذه السن أن يدرك العلاقات، ويقارن بين الموضوعات البسيطة لاستخلاص بعض الاستنتاجات، ويصطبغ إدراكه فى هذه السن بفهم العلاقة بين العلة والمعلول ويلاحظ أن أفكار الطفل تتوقف فى نموها على ما يرى، ويمارس ويفعل، فالكلمات لا تعنى شيئًا إلا إذا ارتبطت بخبرة حية عند الطفل، فهو يستعين فى تفكيره بالصورة البصرية للأشياء التى يلاحظها فى حياته فى عمليات العد، والوصف، والتفسير.

وفى ضوء ذلك:

١- يمكن تدريب التلميذ فى مرحلة الطفولة الوسطى (من ٦-٨ سنوات تقريبًا) على بعض الموضوعات الإنشائية الوصفية البسيطة.

٢- يمكن تدريب التلميذ فى السنة التاسعة من عمره تقريبًا على أن يميز بين بعض المترادفات ، وبعض الأضداد، ويصنف الأسماء الدالة على أعلام وغيرها، كما يفضل تدريبه على أن يشارك فى النشاط الشفوى معبرًا عن نفسه، ويدرب ليعرف كيف يقف عند الفاصلة، ويستفهم صوتا لعلامة الاستفهام، ويستعجب لعلامة التعجب، مع ملاحظة أنه غير قادر على أن يساير قدرته فى القراءة، فهو لازال يكتب على مهل، ويميل للشفوى أكثر من التحريرى، وقدرته على الأعمال التحريرية أقل من قدرته على الأداء الشفوى.

كما يمكن تدريب التلميذ فى تلك السن على إدراك العلاقة المكانية فى بعض التراكيب اللغوية لمعرفة بعض المصطلحات النحوية البسيطة.

٣- يمكن تدريب التلميذ فى الفترة الأخيرة من هذه المرحلة (من سن ٩ سنوات إلى ١٣ سنة تقريبًا) على نضج فكرة العلة والمعلول ليتيسر له أن يكتسب اساسيات اصول التفكير العلمى مطبقا اياه على اللغة.

ثانياً: التطبيق التربوى للخصائص السيكولوجية فى التنظيم الانفعالى:

١- فى الطفولة المبكرة: تكون ميول الطفل مركزه حول نفسه، واهتمامه بالعالم الخارجى مصدرها ذاته وليس العالم الخارجى، ولا يهتم بأقوال وأفعال الآخرين إلا إذا كانت لها ارتباط بذاته.

ويميل إلى تعلم الأمور التى لا تحتاج إلى مجهود عقلى عنيف، فيميل إلى ما يمكن أن يستوعبه استيعابًا آليا، وذلك لأن قدرته العقلية لم يكتمل نموها بعد.

وفى ضوء ذلك يمكن تدريب الطفل على حفظ قصار السور وحفظ بعض النصوص البسيطة من التراث الدينى و التراث الأدبى فى هذه السن ، ولكن من الخطأ الإسراف فى هذه الطريقة الآلية.

٢- فى الطفولة الوسطى و المتأخرة:

تبدأ ميول الأطفال فى التخصص، وتصبح أكثر موضوعية، فتظهر بشكل يستدعى الانتباه، فهو لم يهتم بنفسه أى بمشاعره، أو حركاته الخاصة، بل أصبح يهتم، ويميل نحو أشياء معينة فى العالم الخارجى كالمهن المختلفة، أو نوع خاص من أنواع المعرفة.

وفى ضوء ذلك يمكن تدريب التلميذ على بعض موضوعات لغوية لتنمية تفكيره الإبداعى أوا لإبتكارى، مثل كتابة موضوعات للتعبير الإبداعى أو كتابة موضوعات للتعبير الوظيفى، أو عمل بعض القوائم اللغوية.

كما يوجد توجيه التلميذ فى هذه السن لقراءة بعض الكتب أو الكتيبات لتنمية بعض العادات و الاتجاهات والميول و القيم.

كما يمكن تدريب التلميذ فى هذه السن على أن يدرك بعض الفروق بين بعض أنواع مختلفة من القراءة.

ثالثاً: السلوك المهارى:

فى ضوء ما سبق ذكره من الخصائص السيكولوجية لطفل المدرسة الابتدائية من حيث النمو المعرفى، والنمو الانفعالى، يمكن تحديد معالم السلوك المهارى فيما يأتى:

١- يمكن تدريب الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة علـــى أداء بعـــض المهارات البسيطة مثل: عمل تصنيفات مصـــورة، كـــأن تكـــون بعض موضوعات تعبير مصورة، أو بعض قصص مصورة.

٢- يمكن تدريب التلميذ فى مرحلة الطفولة الوســـطى علـــى بعـــض المهارات اللغوية الأساسية البسيطة مثل: بعض مهارات القـــراءة الجهرية والكتابة بالخط النسخ، وبعض مهارات التعبير الشفوى.

٣- يمكن تدريب التلميذ فى مرحلة الطفولة المتأخرة على المـــــهارات اللغوية المختلفة(*).

أسباب التخلف في بدء الكلام:

قد يصل الطفل إلى سن الثانية أو الثالثة دون أن يصـــــل إلـــى المستوى اللغوى العادى، من أسباب ذلك:

١- الصمم: ليس من السهل على الكبار أن يدركوا أن الطفـــــل أصـــم لدرجة تمنعه من سماع الحديث ومحاولة تقليده، ذلك لأن الطفـــل ضعيف السمع - أو البصر - يعوض عن ذلك في هـــــذه الســـن بنشاط زائد، ويقظه في الحواس الأخـــــرى، تجعلـــه يســـتجيب، استجابة كافية للمؤثرات الاجتماعية الخارجية، ولذلك فـــأول مـــا يجب عمله هو الفحص الطبى للطفل المتخلف لغويًا.

(*) ذكرت المهارات المهمة الخاصة بكل فرع من فروع مادة اللغة العربية عنـــد مناقشة بعض الطرق الخاصة بتدريس كل فرع من هذه الفـــروع فى هذا الكتاب.

٢- ضعف فى المراكز العصبية التى تضبط "جهاز النطـــق" أو فــى مراكز الروابط المعنوية فيسمع الكلام دون أن تثار فـــي ذهنـــه معانيه.

٣- عدم كفاية النموذج اللغوى أو فقدانه، ويقصد بـــالنموذج اللغــوى الفرد الذى يتخذه الطفل نموذجًا في حديثه كأمّه أو مَنْ يعوله، فقد يكون هذا النموذج غير كافٍ لعدم التكلم مع الطفـــل، أو يكــون تكلمه قليلاً، وبذلك لا يجد الطفل الفرص الكافية للمحاكاة اللغوية.

٤- قلة التجارب العامة: فالطفل قبل التحدث لابد أن يكون لديــــه مــا يتحدث عنه، وثروة الأفكار تستدعى ثروة الالفاظ، والعبـــارات، والعكس صحيح، والمنزل الغنى بنموذجـــه اللغــوى، بغــرض الحديث، وبغرض اللعب والتجارب والمعرفة، يمد طفله بـــثروة من الأفكار، واللغة تساعده على نموه اللغوى الطبيعي.

٥- شدة حرص الوالدين، ويشعر الطفل بأن من السلوك فــوق طاقتــه كالمشى أو الجرى أو الكلام، ويشعر الطفل بأن الامتناع خير من المحاولة التى لا ترضى الوالدين، وهذا يتفق مع قانون التعلم بـأن لنتيجة المحاولة من ألم أو لذة أثرًا في إعادة المحاولة أو الامتنــاع عنها.

٦- الصدمة الانفعالية أو الوجدانية الشديدة التى تصيب الطفل في آخــر السنة الأولى أو فى الثانية من حياته، كأن نصاب الطفل بصدمـــه جسمانية مؤلمة أو حادثة كـــاحتراق بعــض أجــزاء جســمه أو سقوطه سقوطًا مؤلمًا موجعًا، أو كأن يؤخذ من الأسرة والوالديــن

بسبب الطلاق، أو بسبب مرض أحدهما أو موته او غير ذلــك - ويوضع في مؤسسة أطفال يشعر فيها بحرمانه من عطــف الــو الدين، وحبهما، فهو يشعر و الحال هذه كأنــه يعــاقب علىجــرم فعله، ويحل به من الخوف الملازم ما يجعله يحجم عــن الكــلام خشية أن يزداد عقابه.

نظرة التربية إلى تعليم اللغة:

لقد ظلت التربية فى العصور القديمة تنظر إلى اللغة على إنــها مادة دراسية تُعلم لذاتها، وقد غالت تلك التربية القديمة التقليدية في هــذه النظرية، وأهملت كثيرًا من النواحى الوظيفية للغة.

وقد نشأ عن هذه النظرية القديمة كثير من الأخطـــاء، يرجــع بعضها إلى المناهج الدراسية، وبعضها إلى طرائق التدريس، وبعضــها إلى تحديد الغاية من درس اللغة.

فمن تلك الأخطاء فى المناهج أنه كان يراعى في وضعها مــا يسمى بزيادة الثروة اللغوية، والمبالغة فـــي الاهتمـــام بالمصطلحـــات الجافة، فنشأ عن ذلك مناهج تحتوى على مجموعة مــن متــن اللغـــة، يحفظها التلاميذ، وهى ألفاظ غريبة، لن يستعملوها فى انشائهم، وربمــا لا تعرض لهم فى قراءتهم.

كما قصدت المناهج إلى تكليف التلاميذ حفظ أســاليب لغويـــة مختلفة، لا تتفق مع لغة الحياة، وقد أدى ذلك إلى إملالهم، وتنفيذهم من درس اللغة.

أنعكس أثر ذلك على طرق التدريس، فكان موقف التلميذ دائما موقفا سلبيًا، وكان المعلم دائماً في موقف الإلقاء و التلقين.

أصبحت الغاية من درس اللغة الإلمام بمفردات كثيرة، وحفظ المصطلحات المختلفة، وبذلك يجرى التفاضل بين الدارسين.

أما التربية الحديثة فقد نظرت إلى اللغة نظرة أخرى، نظرت إليها على إنها وسيلة تفيد الفرد في فهم النواحى الثقافية، وعلى أنها مادة اجتماعية تمكن الفرد من الاتصال بغيره، و التفاهم معه، وأساس هذه النظرية جانبان:

إن اللغة وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد، وأنها يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة، وذلك ليدرك المتعلم أنه يتعلم شيئا يحتاج إليه في حياته.

ولاشك أنه متى أدرك المعلم ذلك، فإنه سيغيّر طريقته التقليدية فيهتم بتدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوى الصحيح، لا بتحفيظهم القواعد كما يهتم بحسن اختيار الأمثلة، وبتدريب التلاميذ على التعبير الشفهى و الكتابى كما يجعل من درس الأدب متعة وإثارة وتغذية للعواطف، وتذوقا لنواحى الجمال.

أمّا بالنسبة للمناهج فإنها – تحقيقا لهذه الغاية – تتجه إلى الناحية العملية وذلك بتدريب التلاميذ على فنون اللغة الأربعة: (الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة) تدريبًا متكاملا.

طبيعة المعنى اللغوى، وتكوينه:

أداة الدلالة هى اللفظ أو الكلمة، وتكاد تجمع المعاجم العربية على أن "الألفاظ" ترادف الكلمات في الاستعمال الشائع المألوف، فلا فرق بين أن يقال أحصينا ألفاظ اللغة، أو كلمات اللغة، ومع هذا فالنحلة في كتبهم يحاولون التفرقة بين كل من اللفظ والكلمة والقول في حديث طويل نخرج منه أنهم يستشعرون مع اللفظ عملية النطق، وكيفية صدور الصوت، وما يستتبع هذا من حركات اللسان والشفتين، فإذا ربط هذا الأصوات المنطوق بها، وما يمكن أن تدل عليه من معنى، تكونت في رأيهم "كلمة: أى أن الكلمة أخص؛ لأنها لفظ دلّ على معنى[١] فما المعنى؟

المعنى اللغوى هو "الفكرة الواحدة البسيطة التى تثيرها الكلمة في ذهن السامع أو القارىء، سواء أكان ما يمثلها في الخارج والواقع شيئًا محسوسًا مثل: ورق، أم أمرًا معنويًا مثل: الحرية، وكذلك الفكرة المركبة من مجموعة أفكار بسيطة، كتلك التى تثيرها في الذهن عبارة مثل: "وجد الشرطى طفلا حديث الولادة في لفافة حمراء"[٢].

فكيف تنشأ الفكرة Idea؟ لنفرض أن طفلا رأى أباه لأول مرة في حياته فإن هذه الرؤية تصحبها عادة صورة بصرية إدراكية قد تكون غامضة أولا وغير محددة، وقد يستمر الطفل مدة من الزمن،

---

(١) إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٦، ١٩٨٦م) ص ٣٨.

(٢) عبدالعزيز عبدالمجيد: اللغة العربية، أصولها النفسية، وطرق تدريسها (القاهرة: دار المعارف ط ٣، ١٩٨٦م) ص ٢٠.

قصيرة أو طويلة، لا يميز أثناءها أباه عند رؤيته، عـــن غـيره مـــن الرجال، وإذا فرؤية الأب لأول مرة لا ينجم عنها أكـــثر مـــن مجـــرد إدراك حسى لا يصحبه ميل أو وجدان خاص نحو الأب دون غــــيره، ونتيجة لذلك فإنه يشتبه على الطفل كل رجل يراه فيحسبه أباه، فـــالطفل لم يكوّن بعد صورة مميزة لأبيه عن غيره من الرجال، فهو لا يـــزال يسمع صوته، وشمة رائحته، وينتبه لمناغاته، وملاطفته، وهنهنته إيـــاه، وربته عليه، بتكرار الصورة القديمة التى عنده عن أبيـــه "رصيـــدًا" أو "افتراضًا كامنا" يجعله يميز هذا الشخص – وهو أبوه – عن غيره مـــن الرجال الذين يدركهم ، فعندما يرى الابن أباه، ويشعر إنه هو الشـــخص الذى رآه من قبل – أى عندما يدرك أن ثمة تشابها بين هـــذا المـــدرك الحسى والصورة الذهنية التي عنده – عند ذلك يكون قد كـــوّن فكـــرة عند أبيه ، فالشعور بالمماثلة بين المدرك الحسى الجديـــد، والصـــورة القديمة هو حجر الأساس في تفكيرنا، فإذا افترضنا أن كلمة "بابا" كـــان يسمعها الطفل – من أمه أو غيرها – عند رؤية الأدب، وتكـــرر هـــذا الحادث، وهو رؤية الأدب، وسماع كلمة "بابا" فإن كلمة "بابـــا" ترتبـــط في ذهن الطفل بصورة الأب، وعلى ذلك عندما يسمع الطفـــل كلمـــة "بابا" تحضر فى ذهنه فى الحال صورة "الأب" بكل ما يحيط بـــه مـــن "رصيد" أى صوته، وحنان حديثه، ولطف مدابتـــه، وهيئـــة مشـــيته، ورائحته، وكل ما يتحصل به، ويميز عن غيره.

وقد رأى بعض علماء النفس أن الكلمة إذا سمعها الفرد تثير في ذهنه صورة خيالية، تتوافر فيها الخصائص المميزة لمدلول الكلمة بدون تقيد بزمان أو مكان.

بينما رأى بعضهم رأيًا فيه نقيض ذلك، اذا رأوا أن الصورة المتخيلة المثارة ليست إلا جزءًا فقط من المعنى الذى يقوم في ذهن الفرد عندما يفكر في مدلول الكلمة أو الجملة التى أحدثت هذه الإثارة، فعندما نفكر لا نستعرض فيلمًا من الصور الذهنية المطابقة لما حدث في الماضى بهيئته، ونظامه، كلا ، فنحن لا نستعرض في خيالنا ما حدث وأدركناه في الواقع، ولكن الذى يهمنا هو ما تحمله الصورة الذهنية من معنى ذى صلة بموضوع تفكيرنا، فكلمة "بابا" مثلاً تعنى الناحية الوجدانية التى تربط السامع بأبية من سرور وسعادة، أو ألم وشقاء، فالسرور أو الألم الذى نال السامع في حياته من مدلول الكلمة عامل حيوى في تحديد معنى الكلمة في ذهنه، ولعل هذا يوضح الفرق بين معنى الكلمة، والصورة الذهنية الى تثيرها الكلمة.

وفي ضوء ما سبق يتبين أن تكوين أى معنى من المعاني الكلية يتطلب: الملاحظة، والموازنة (لإدراك الائتلاف والاختلاف) ثم التجريد والتعميم على هذا الترتيب، أما التسمية فليس لها ترتيب خاص، فقد تأتى مع الملاحظة كالطفل الذى يرى "قطارًا" لأول مرة، ويسمع والده يقول: هذا قطار ، وقد تأتي بعد التعميم، كما في حال الباحث لأول مرة، ويسمع والده يقول: هذا قطار، وقد تأتي بعد التعميم، كما فى حال الباحث العلمى الذى يكتشف دواء جديدًا مثلا، ثم

بعد التأكد من صلاحيته باستعماله للعلاج في حالات كثيرة يطلق عليه اسما خاصًا.

وللكمة مدلولان: مدلول نفسي ذاتي، ومدلول واقعي موضوعي، فالمعنى النفسي هو الناحية الوجدانية المرتبطة سرورًا أو ألمًا بالكلمة، أو بالجملة ويمنعها من تعدى هذه الدائرة فهو الذى يحول دون إطلاق كلمة "سجن" مثلا على المدرسة الداخلية؛ لأن خصائص السجن المميزة له غير خصائص المدرسة الداخلية، فالمعنى الخارجي كأنه قد اتفق عليه، فهو يتمتع بالقبول من جميع الناس عادة، ومعترف به، وهو الذى نتعامل به في أغلب حياتنا، والذى تشير إليه كلماتنا وعباراتنا في حياتنا العملية، فإذا طلبت من الخباز "كعكة" مثلاً، وقدم لى "رغيفًا" فإن رفضى أخذ الرغيف مبني- عادة- على أنه ليس المدلول الذى تشير إليه كلمة "كعكة" بالمعنى الخارجي المتفق عليه فالمعنى الخارجي محدد واضح المعالم غالبا عند المتكلمين ، إذا قورن بالمعنى الداخلي الذي يختلف من متكلم لآخر.

ويتكون معنى الكلمة أو الجملة من العناصر الآتية:

١- المدلول عليه: وهو الشيء المقابل للكلمة في عالم الواقع، سواء أكان هذا المقابل ماديًا، أو معنويًا، حدث أو هو حادث الآن مما يدركه المتكلم ساعة كلامه، ويريد أن يفكر فيه السامع، وهو يقابل ما أشرنا إليه من قبل بأنه المعنى الخارجي أو المتفق عليه.

٢- الشعور الوجداني: ويراد به شعور المتكلم نحو الشيء الذى هو موضوع الحديث فلكل مدلول عليه شعور وجداني خاص هو

الذى يساورنا حين نذكر الكلمة الدالة عليه، مثل: أب – وطـــن – كتاب، ألا تحسّ بتغيير في شعورك الخاص نحو مدلول كلّ مـــن الكلمات السابقة.

وهذا الشعور الوجدانى هو الذى يرتبط بمدلول كل كلمـــة فـــهو عنصر من عناصر المعنى الذى تثيره الكلمة في مدلولها العـــام، وقلّ أن تتجرد عن إثارته كلمة إلا إذا كانت رموزًا رياضيــــة أو علمية لم ترتبط بشعور خاص مثل الرقـــم (٩٩) والعلامـــة (+) .... وهكذا.

٣- النغم: فكل متكلم يعطى اللفظ نغمة خاصة تناسب حالـــة النفســية، وتدل عليها، كما إن النغم يتأثر بالظروف المحيطة بالمتكلم أثنـــاء الحديث، وبعلاقته بالموضوع الذى يتحدث عنه، وبمـــن يتحـــدث إليه، وكثيرًا ما كان النغم هو كل شيء في المعنى وهو الســـبب في حسن التفاهم أو سوئه، تصوّر انك تنطق بكلمة "أمـــس" فـــي حالات أربع هى: العتب، والسخط، والحنان، والغضب، إن لكـــل واحدة من هذه الحالات نغما خاصًا يظهر في نطق الكلمة وهـــذا النغم جزء من المعنى، وعنصر فيه، وهو عنصر واضـــح فـــي الحديث ، ولا يظهر طبعا في الكتابة".

والكلمة الواحدة قد تصدر بنغمين مختلفين، فيكون لـــها معنيـــان مختلفان ، وقد يصدر النغم من المتكلم بغير وعى منه، فيكشـــف بذلك عن دخيله نفسه.

٤- القصد: وهو ما يرادف الحال فى البلاغة العربية، فالواعظ على المنبر، وهو يقول بالدعاية لأحد المرشحين في الانتخابات، المتحدى، والهازل، لكل هؤلاء قصد من كلامهم، وكتاب كليلة ودمنه مكتوب بأسلوب على ألسنة الحيوان والطير، ولكن يقصد به توجيه القارىء إلى الحكمة والمغزى الذى فيه.

عمليات الفهم اللغوى:

عند استعمال اللغة للتفاهم لابد من حدوث أربع عمليات رئيسية هى:

العملية الأولى عقلية، وهى استحضار الأفكار والأخيلة والوجدانات المختلفة التى يراد نقلها إلى ذهن السامع، وهذه عملية سيكولوجية Psychological Process.

العملية الثانية عضوية حسيّة Sensory Process وهى عملية إحساس السامع باللغة المنطوقة وما يصحبها من حركة أو إشارة، وهذه تقوم بها الأذن والعين عادة، وأعصاب الحس الموصولة منها إلى المخ، وفي حالات الصمم والعمى يحل اللمس محل الحاستين المذكورتين.

والعملية الرابعة: هى عملية إدراك اللغة، أو هى عملية تفسير اللغة التي وصلت إلى المخ وتسمى The interpretative process وبالرغم من أن اللغة هى التى تستدعى العمليات لتأدية وظيفتها، فإن هذه العمليات تصدر بسرعة كبيرة جدًا لدرجة أننا لا نشعر بمقدار الزمن الذى تستغرقه كل واحدة، وعلى ذلك فالخطأ الذى يحدث عند

تأدية اللغة وظيفتها قد يكون مصدره واحدة أو أكثر من الأربع عمليات سابقة.

أنواع الدلالات:

تقسم المعاني أو الدلالات بحسب مصدرها الى ما يأتى: [١].

١ – الدلالة الصوتية:

وهى التي تستمد من طبيعة بعض الأصوات فمثلا كلمة "تنضج" كما يحدثنا كثير من اللغويين القدماء تعتبّر فوران السائل في قوة وعنف، وهى إذا قورنت بـ "تنضح" التى تدل على تسرب السائل في تؤدة وبطء، يتبين لنا أن صوت الخاء في الأولى له دخل في دلالتها، فقد أكسبها في رأى أولئك اللغويين تلك القوة، وذلك العنف، وعلى هذا فالسامع يتصور بعد سماعه كلمة "تنضج" عينا يفور منها النفط – مثلا – فورانا قويًا عنيفًا.

والفضل في مثل هذا الفهم يرجع إلى ايثار صوت على آخر، أو مجموعة من الأصوات على أخرى في الكلام المنطوق به.

إذا يوجد نوع من الدلالة تستمد من طبيعة الأصوات، وهى التى نطلق عليها اسم الدلالة الصوتية.

ومن مظاهر الدلالة الصوتية "النبر" فقد تتغير الدلالة باختلاف موقعه من الكلمة فعلى سبيل المثال جملة: (هل يعقل أن تتضخ العين في وسط الصحراء في ثوران؟) يمكن أن يزيد الضغط أو النبر – اثناء

---

(١) ابراهيم أنيس: دلالة الألفاظ (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٦، ١٩٨٦م) ص ص ٤٦ – ٥١.

نطقها – على "وسط الصحراء" فيصبح موضع الغرابة أن تنبثق بئر النفط في وسط الصحراء، وأن هذا من غير المألوف في مهنة التنقيب أو المتكلم يزيد الضغط أو النبر على "في ثوان" كان محل الغرابة أن تتم مثل هذه العملية المعقدة في مثل هذا الزمن القصير.

٢ – الدلالة الصرفية:

يوجد نوع من الدلالات يستمد عن طريق الصيغ، وبنيتها، فلذا تخيّر المتكلم كلمة "كذّاب" مثلا بدلا من "كاذب" فإن الأولى تزيد في معناها أو دلالتها كلمة "كذّاب"، وتمد السامع بقدر من الدلالة لم يكن ليصل إليه أو يتصور لو أن المتكلم استعمل "كاذب".

٣ – الدلالة النحوية:

يحتم نظام الجملة العربية أو هندستها ترتيبًا خاصًا لو اختل أصبح من العسير أن يفهم المراد منها، تصور مثلا أن الجملة سالفة الذكر أصبحت (هل العين أن في تتضخ وسط ثوان يعقل الصحراء).

كما إن لكل بناء أو تركيب لغوي معنى يختلف تبعًا لاختلاف ترتيب الكلمات نفسها، فمثلا:

١ – محمد أخي.   ٢ – أخي محمد

بين الجملتين السابقتين فروق كثيرة، منها أن:

الجملة الأولى تقال لمن يعرف محمدًا، ولا يعرف صلة قرابته بي ولذلك كان الخبر في الجملة الأولى مبينا الاسم.

٤- الدلالة المعجمية أو الاجتماعية:

هى الدلالة الأساسية للكلمة أو الشيء المقابل للكلمة في عـــالم الواقع، وقد اختص المحدثون من اللغويين الدلالة الاجتماعية بـــالبحث، وجعلوا منها فرعاً دراسياً مستقلا سموه Semantics، ومهمة المعـلجم الأساسية هى توضيح الدلالات الاجتماعية.

ولا يتم الفهم إلا حين يقف السامع على كل هذه الدلالات وليس من الضرورى أن نتصور السامع على علم بالنظام الصرفى والنحــوي في اللغة على الصورة المعقدة التى نراها في كتب النحـــاة الأول، ولا نفترض في السامع لكى يتم فهمه لجملة من الجمل أن يكون السامع قــد عرف عن طريق التلقى والمشافهة في تجارب ســـابقة الفــروق بيــن استمعال بعض الكلمات كالفروق بين اســـتعمال كلمتـــى (الكـــذاب) و (الكاذب) وأن يكون قد تعود من المناسبات الكثيرة كيفية تكوين الجمل، والربط الصحيح بين كلماتها.

نحو المعاني لدى الأطفال:

إن قدرة الطفل على الفهم أكبر من قدرته على النطق في السنة الثانية من حياته، لذا يقال دائما إن فهم الأطفال لمدلولات الألفاظ يسـبق القدرة على تقليد تلك الألفاظ فهو يفهم مدلول كلمات : (العيـــن واليـــد والرجل والرأس) وغيرها من ألفاظ كثيرة الشيوع في محيطه قبـــل أن يغامر فينطق مثل هذه الألفاظ.

وقد سبق أن ذكرنا أن الطفل يبدأ إدراكه للدلالات فى صـــــورة ناقصة قاصرة تسمى أحيانا بمرحلـــة الـــدلالات الخاصـــة أو مرحلـــة

العملية، فكل لفظ يسمع للمرة الأولى يتلقاه الطفل وكأنه علم من الأعلام لا يطلق إلا على ذلك الشيء المعين الذى ارتبط به في تلك التجربة المعينة، فالطفل في أواخر السنة الأولى، وأوائل السنة الثانيةحين يسمع كلمة (السرير)، ويربط بينها وبين سريره الصغير، يأخذها على أنها علم لذلك الشيء الذى ينام فيه، والذى يحتل مكانًا في حجرته، والذى غطى بغطاء ذى لون معين.

ثم تكرر التجارب، ويسمع الطفل لفظ "السرير" يطلق على سرير أخيه الكبير ، وسرير أبويه، وهما يشتركان مع سريره في صفات ، ويختلفان في صفات أخرى، فيبدأ عملية التعميم لعلبه يصل إلى المعنى الكلى للأشياء، فيتلمس وجوه الاختلاف بين تلك الأشياء التى يطلق عليها لفظ "كرسى" مثلا ، ويحاول تمييز الصفات، بل يتعثر، ويخلط بين تلك الصفات، وقد جعل من الصفات العرضية صفات أساسية لما يسمى بالكرسى يجلس على صندوق مثلاً، خيل إليه أن الصفة الأساسية لما يسمى بالكرسى هو إمكان الجلوس عليه، وهنا قد يطلق علي الصندوق كلمة "كرسى"!!.

وليس منا مَنْ لم يمر بمثل هذه التَّجْربة مع الأطفال "فالبغبغاء" عند بعضهم "فرخة" و "الحمامة" "عصفورة" و الجدأة غرابًا، على حسب ما تسمح به تجاربه، وما تسمح به البيئة الّتى ينشأ فيها.

ويقضى الطفل زمنًا غير قصير يحاول فيه تعميم الخاص من الدلالات،وتخصيص العام، و يلاقى في هذه المحاولة عنتًا، ومشقة،

قبل أن يهتدى إلى الدلالة الصحيحة على النحو الذى يدركـــه الكبـار حوله.

ويصادف الطفل إزاء طائفه معينة من الألفاظ صعوبـــات جمّـة تعقّد الأمر عليه، وتزيد في عثراته، ومن هذه الصعوبات ما يأتى:

أ- الألفاظ ذات الدلالات المتقابلة، أو المتضادة، مثل "فـــوق، وتحـت" و"سخن، وبارد" و "يمين، وشمال" فيخلط بينها ، ويستعمل إحداهـا مكان الأخرى زمنًا غير قصير.

ب- المشترك اللفظى، وذلك كأن يدل اللفظ الواحد علـــى أكـثر مـن دلالة، "فالكتاب" في يد أخيه التلميذ غير "الكتاب" في ليلة عـرس، و "القلم" في يد أخيه التلميذ مثل هذا الخلط بين الدلالات، ونسـمع منهم ذلك المثل المصرى:

(قال أبي من خيار الناس، قال يا أبى هات لى خيارًا)

ج- الكلمات المتشابهة الأصوات مثل: "الصورة والسورة" و "الاتبـار والاختيار" و "الحق والحك" وقد يظل الخلط بين مثل هذه الكلمات ومن المتعلمين من لا يفرقون بين كلمتين مثل: "العتيق، والعتيـد"، ومن التلاميذ من لا يفرقـون بيـن "الظرافـة" مـن الظـرف، و"الزرافة" للحيوان المعروف، وبين "الزكاء" للنمـاء، و"الذكـاء" ضد الغباوة، وبين "ذل" و "زل"

د- الانتقال في الدلالة من المجازات العامة إلـى الجمـاد ، فنتصـور للكرسى رجلا، ويدًا ، ونقول مثلا: أسنان المشط، والمنشار، ويـد

السكين، وعنق الزجاجة، ولسان الجزمة، وجناح الطائرة، وذيل الفستان، وجذور الأسنان، وما إلى ذلك.

ويبدو أن استعمال الطفل لهذا النوع من المجاز يجعله يعيش زمنًا غير قصير فى عالم الخرافات والخيال، ويشخص الأشياء، فيجعل منها مخلوقات حية أو شبه حية، ويعد هذا الانتقال في الدلالة التى تنشأ بين أفراد البيئة اللغوية، رغبة في توضيح الحديث وإبراز صورة، ولا تتطلب تلك المجازات من جمهور الناس مهارة خاصة، أو حذقا خارقا للعادة للاهتداء إليها وليست كتلك المجازات التى يتبكرها الشعراء والكتاب، ويجهدون قارئحهم في الغوص عنها، ولذلك تعد تلك المجازات من أقدم أنواع المجاز، فلم تعد تثير في الأذهان غرابة أو طرافة، وأصبحت بعد شيوعها من الحقيقة.

ويعتمد الطفل في فهم الدلالة على الاستنباط من الحديث، وترتبط في ذهنه بتلك التجارب السابقة التى تعلم منها اللفظ فالطفل في القرية الذى تعوّد منذ صغره أن يقود البقرة أو الجاموسة إلى الحقل، ويناولها طعاماً، ويداعب قرونها، وقد يركب عليها، يدرك من مدلول هذين اللفظين (البقرة، والجاموسة) حدودًا من الدلالة واضحة التفاصيل والمعالم، في حين أن الطفل في المدن يظل زمنًا طويلاً لا يستطيع التمييز بين البقرة والجاموسة، وتبقى دلالتهما في ذهنه غامضة وقتًا غير قصير.

ويقنع الناس في حياتهم الاجتماعية بقدر مشترك من الدلالة يصل بهم إلى نوع من الفهم التقريبى.

وهذا القدر المشترك من الدلالة هو الذى يسجله اللغوى في معجمه ويسميه بالدلالة المركزية وقد تكون تلك الدلالة المركزية واضحة في أذهان كل الناس، كما قد تكون مبهمة في أذهان بعضهم، ويمكن أن تشبه الدلالة بتلك الدوائر التى تحدث عقب إلقاء حجر في الماء، فما يتكون منها أولا يعد بمثابة الدلالة المركزية للألفاظ، يقع فهم بعض الناس في نقطة المركز وبعضهم في جوانب الدائرة أو على حدود محيطها، ثم تتسع تلك الدوائر، وتصبح في أذهان القلة من الناس، وقد تضمنت ظلالا من المعانى لا يشركهم فيها غيرهم، وأقصى ما يطمع فيه اللغوى هو أن يجعل تلك الدلالة المركزية واضحة في أذهان الناس، ولذلك يعمد إلى ذلك القدر المشترك، فيحدده، ويشرحه في معجمه، مستعينًا في هذا بطبقة المثقفين من جمهور الناس، ومتخذا منهم نماذجه الدلالية في ذلك المعجم.

أما الدلالة الهامشية فهى تلك الظلال التى تختلف باختلاف الأفراد وتجاربهم وأمزجتهم وتركيب أجسامهم، وما ورثوه عن آبائهم وأجدادهم، فقد يوجد شاب يسمع لفظ "المسدس" ويدرك من توه دلالته المركزية، ولكن هذا اللفظ يكاد يثير مع دلالته المركزية شيئا من ظلال المعانى، أو ربما يذكره بطفولته، وملاعب صباه، حين كانت له لعبة صغيرة فى صورة "المسدس" يطلقها فى الهواء، فتبعث شررًا أو تقذف قطرات من الماء أمام أقرانه من الأطفال، والجميع يضحكون ويمرحون، وهو بلعبته فخورًا مسرورًا بينما قد يوجد شاب آخر مر به في حياته حادث أليم، رأى فيه مجرمًا أثيمًا يصوّب مسدسًا نحو أبيه أو

أحد أقاربه، ثم يطلقه، فينبعث منه طلق يدوي في أنحاء المكان، ويخر الأب بعده صريعًا، تتدفق الدماء من صدره، فلفظ "المسدس" أمام هذا الشاب لا يصور تلك الدلالة المركزية وحدها، بل يبعث في ذهنه صورة بغيضة مؤلمة، تختلف كل الاختلاف عن تلك التي تجول في ذهن زميله الآخر.

وأصحاب الأمزجة المرحة يسمعون لفظ "الموت" فلا يفزعهم، في حين أن المتشائم يحفل لدى سماعه، وترتعد فرائصه، وقد يتصور ملاك الموت مقبلاً عليه في صورة بشعة مخيفة، من أجل هذا اختلفت الدلالة الهامشية باختلاف تجارب الناس وأمزجتهم وما ورثوه من أسلافهم وبينما تجمع الدلالة المركزية بين الناس، تفرّق بينهم الدلالة الهامشية، وبينما تساعد الأولى على تكوين المجتمع، وتعاونه، وقضاء مصالحه، قد تعمل الثانية على خلق الشقاق والنزاع بين أفراده، وهو من يمين الطالع، وقد تسود صورة الدلالة الهامشية في بعض مجالات الحياة، وتصبح حينئذ شرًا مستطيرًا لبني الإنسان، فقد تفرق الدلالة الهامشية بين الإنسان وأخيه الإنسان وتنفر الشعوب بعضها من بعض، وتقيم بينهم أسوارًا وحواجز، بل قد تدفعهم إلى الحروب وويلاتها، فالديمقراطية كنظام سياسي يفهمها الروسي فهما متباينًا لفهم الأمريكي لها، والاشتراكية عند الانجليز غيرها عند الألمان أيام هتلر، والحرية لدى هؤلاء وهؤلاء تتخذ مظاهر متباينة.

وفي القانون ينص المشرّع على وجوب "إعلان المدعى عليه في موطنه" قانعاً بمثل هذا النص، معتقدًا أن كلمة "الموطن" ذات دلالة

محدودة في أذهان الناس، ثم لا يلبث أن يخيب ظنه، حين يجد المتقاضون يتنازعون حول هذه الكلمة التى لها في أذهانهم ظلال من المعاني متباينة.

وقد يقف الدائن ويعلن أن مدينة أفلس، فيصر الخصم على أن هذا لا يسمى إفلاسا، وهنا يشتد الجدل حول معنى" الإفلاس".

وقد يقف المتقاضون فيدعى بعضهم أن المبلغ كان بمثابة تأمين فيصيح الخصم بل وديعة، أو أنه بمثابة "عربون" فيقول الخصم بل هو "خلو رجل" !! وكذلك لا ندهش حين نقرأ تلك المذكرات المسهبة التى يحاول فيها القانوني شرح لفظ من الألفاظ وتحديد دلالته.

ولعل هذا ممادعا الفلاسفة قديمًا، وحديثًا إلى تحديد معانى الألفاظ، وتعرف مدلولاتها على وجه دقيق، ولعل خير مثال لنا في أرسطو الذى دعا إلى تحديد معاني الألفاظ، حين كان يناقش موقف السفسطائيين.

وليست الدلالة الهامشية كلها شرًا، فقد تكون سببًا من أسباب المتعة لبنى الإنسان، حين يستغلها الأدباء والشعراء الذين لا يقنعون في غالب الأحوال بتلك الدلالات المركزية، ويعدون ما يقتصر عليها من الأساليب، أسلوبا علميًا، لا يهدف إلا إلى ايصال الحقائق دون زيادة أو مغالاة.

فكلمة "الربيع" حين يقتصر في شأنها على الدلالات المركزية تصبح كما يصفها علماء الطبيعة بقولهم مثلا: "الربيع أحد فصول

السنة، يحل لأسباب طبيعية خاصة، وفي شـــهور معينـــة، وتصبحـــه خضرة في الأشجار، واعتدال الطقس"

ولكن "الربيع" في رأى الأديب حين يستغله عاطفته، ويشـــحن دلالاته بصفات هامشية، يصبح شيئا آخر.

فالدلالة الهامشية هى المسئولة عن روائع الأدب، وهي التـــى خلقت علما يسمى بالنقد الأدبى، ألفت فيه الكتب، ووضعت له الأســـس والمقاييس.

الفصل الثالث

من الاتجاهات الحديثة فى تدريس اللغة العربية

أولاً: المفهوم الحديث للتدريس.

ثانياً: استخدام التكامل فى تدريس اللغة العربية.

ثالثاً: التخطيط لتدريس اللغة العربية.

الفصل الثالث

من الاتجاهات الحديثة فى تدريس اللغة العربية

يتناول هذا الفصل عرض بعض الاتجاهات الحديثة فى تدريس اللغة العربية من خلال مناقشة:

١- المفهوم الحديث للتدريس.

٢- التكامل.

٣- التخطيط لتدريس اللغة العربية.

وفيما يلى بيان لذلك:

أولاً: المفهوم الحديث للتدريس:

لقد شاع اعتبار التدريس وسيلة لإيصال المعلومات إلى المتعلم بتوسيط المعلم، فالتعليم - فى رأى أهل هذه النظرية - هو عملية نقل للمعلومات من الكتب أو من عقل المعلم إلى المتعلم.

ومن عيوب هذه لنظرية

أ- قصر التعليم على المعلومات دون أهدافه الأخرى.

ب- جمود المعرفة البشرية فيما هو موجود حاليًا.

ج- سلبية المتعلم، إذ لا عمل له إلا استقبال المعلومات.

د- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

لذلك كان من الاتجاهات الحديثة فى التدريس اعتباره وسيلة لتنظيم المجال الخارجى الذى يحيط بالمتعلم لكى ينشط، ويغير من سلوكه، وذلك لأن التعليم يحدث للتفاعل بين المتعلم والظروف

الخارجية، ودور المعلم هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم، ويتفاعل معها[١].

ومن مميزات هذه النظرة:

أ- تنوع أهداف التعليم، وعدم قصرها على المعلومات.

ب- تجدد المعرفة البشرية باستمرار.

ج- إيجابية المتعلم.

د- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

هـ- اتساع مجال عمل المعلم من حيث اختيار المادة التى يقدمها، والأسلوب الذى يتبعه فى التقديم، والوسائل التى يستعين بها فى ذلك.

وفى ضوء ما سبق يتبين لنا أن طريقة التدريس ليست شيئا منفصلا عن المادة العلمية أو عن المتعلم، بل هى جزء متكامل من موقف تعليمى يشمل المتعلم وقدراته، وحاجاته، والأهداف المنشودة من المادة العلمية، والأساليب المتبعة فى تنظيم المجال للتعلم.

ومن ثم وجدت عدة مفاهيم تكاد تخلص المعنى السابق منها:

- التدريس "**جملة من الأنشطة القصدية العمدية التى تستهدف الوصول إلى التعلم**"[٢]

---

(١) لمزيد من التفاصيل أرجع إلى:
محمود رشدى خاطر وآخرين: الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية/ (القاهرة: مطابع سجل العرب، ١٩٨٤) ص ص ٢٤-٥٣.

(٢) سماح رافع محمد: في طرق التدريس (القاهرة: دار المعارف، د.ت) ص ٥٣.

- هو الأسلوب الذى يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج علميـــا، وتحقيق أهداف التعليم واقعيا في سلوك المتعلمين[٣].
- هو تفاعل بين المعلم والتلاميذ بغية تحقيق الأهداف المرجوة، وهـــذا التفاعل قد يكون من خلال مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشـكلة أو تهيئة موقف معين، ويدعو التلاميذ إلـــى التســاؤل أو لمحاولـــة الاكتشاف أو غير ذلك[٤] ولعله واضح مـــن المفـــاهيم الســـابقة أن التدريس يختلف عن التعليم، لأن التدريس يقـــوم علـــى التخطيـــط والتنفيذ والتقويم والتركيز على النتيجة وحدها من موضوعية النظـــو إلى التدريس.
- ويختلف التديس عن التلقيـــن إذا لا يعـــالج الأخـــير الموضوعـــات كموضوعات مفتوحة يسعى المدرس فيها إلى تنمية قدرة متعلميـــــه على مناقشتها، بل يهدف فى نهاية الأمر إلـــى أن يحصـــل علـــى موافقتهم على رأيه.
- ويختلف التدريس عن التكرار، لأن الأخير يعنـــى التطبيـــق الآلـــى لبعض الأعمال دون فهم غالبا.
- ويختلف التدريس عن الإشتراط فى أن الأخير لا يستدعى الرغبـــة، ولا يستلزمها.

---

(١) صالح هاوى الشماع: ارتقاء اللغة عند الطفل (القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٢م) ص ص ١٤٣-١٥٣.

(٢) أحمد حسين اللقانى: المناهج بين النظرية والتطبيق، (القاهرة: عالم الكتـــب، ط٢، ١٩٨٢م) ص ١٨٨.

- ويختلف التدريس عن التدريب، لأن الأخير هـو طريقة تكوين العادات الملائمة فى الاستجابة لموقف محدد.

٢- المسلمات التى يقوم عليها التدريس:

فى ضوء ما سبق يمكن تحديد المسلمات التى يقوم عليها التدريس فيما يأتى:

- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة، تتألف من مدرس، و تلميذ، ومادة تعليمية أو خبرة تربوية، ويحاول المدرس أن يحدث بها تغيرا حسنا منشودا فى سلوك التلميذ.
- التدريس سلوك أى عملية ملاحظة، ويمكن قياسه، ويمكن ضبطه وتقويمه، ومن هنا نميل إلى اعتبار التدريس اقرب إلى العلم منه إلى الفن.
- التدريس سلوك اجتماعى، أى لابد من وجود تلاميذ، ومدرس، ومن وجود قدر كبير نسبيا من التفاعل بينه، وبين هؤلاء التلاميذ.
- التدريس له بعد إنسانى، أى أن المدرس الآدمى لا يمكن أستبداله بآله أو وسيلة مادية، مهما ارتقت درجة كفايتها، والوسائل التعليمية أدوات، وليست بديلة عن المدرس.
- التدريس عملية دينامية، أى فيها حركة، وتفاعل، وكل من المدرس والتلميذ يثق فى قدرة الآخر على التاثير والتأثر، فالمدرس يسلم بضرورة مشاركة التلميذ فى الموقف التعليمى، والتلميذ يسلم بقدرة مدرسة على التأثير، ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية.

- التدريس عملية اتصال، وسيلتها الرئيسية هى اللغة، أى أن المدرس يتعين عليه إرسال رساله معينة إلى تلميذ معين، وفقا لخطة معينة، تساير فلسفة بناءة لمجتمع أفضل.
- من الخطأ الاعتقاد بصلاحية طريقة واحدة للتدريس فى ظل اختلافات البشر فى النواحى العقلية والاجتماعية، ولكن ذلك لا يعنى بالضرورة عدم وجود استراتيجية واضحة للتدريس، كما لا يعنى عدم وجود خطات مشتركة فى طريق التدريس بصفة عامة، فللتدريس استراتيجية واضحة تكاد تتحدد فى(١):
  - تحديد الأهداف.
  - تصميم الخبرات التعليمية.
  - تقويم فاعلية هذه الخبرات التعليمية فى تحقيق الأهداف.
  - تحسين الخبرات التعليمية فى ضوء التقويم لتحقيق الأهداف.

كما توجد خطوات مشتركة فى طرق التدريس هى:

١- الإعداد للتدريس، ويشتمل جمع المادة، وإعداد خطة الدرس، ومراجعة المعلومات، وتوقع استجابات المتعلمين لما يقوله أو يفعله.

٢- الدافعية وتشمل ما يقوم به المعلم من أجل أن يستحوذ على انتباه المتعلمين.

---

(١) ديريك رونترى: تكنولوجيا التربية فى تطوير المنهج، ترجمة فتح الباب عبدالحليم سيد (القاهرة. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المركز العربى للتقنيات التربوية) ١٩٨٤. ص ص ١٠-١٩.

٣- عرض المادة التدريسية، وهى ما يقوم المدرس للطلاب من معارف، ومهارات وقيم.

٤- إغراء المتعلمين بمحاولة الاستجابة، وهو ما يقوم به المدرس أو ما يسأل المتعلمين أن يفعلوه، حتى يعرف ما إذا كانوا قد تعلموا المادة المعروضة.

٥- تصحيح الاستجابات التى حاولها الطلاب.

٦- تثبيت الاستجابة، وهو ما يقوم به المدرس للتأكد من أن الطلاب يستبقون ما تعلموه.

٧- اختبار الاستجابة وتقويمها، وهو ما يقوم به المدرس ليحدد إلى أى درجة من الجودة تعلم الطلاب ما تعلموه.

وهذه الخطوات تشبه خطوات هربارت الآتية:

١- الإعداد: استدعاء ما فى العقول، ويرتبط بالمادة الجديد.

٢- العرض: نقل المعرفة الجديدة إلى الطلاب فى تتابع واضح من الأجزاء.

٣- المقارنة والاستخلاص: فحص المادة لتوضيح أوجه الشبه والاختلاف.

٤- التعميم: الوصول إلى مبدأ عام أو قاعدة عامة من المادة التى عرضت فى الخطوتين الثانية والثالثة.

٥- التطبيق: وفيها يتم وضع التعميمات التى تم التوصل إليها موضع التنفيذ ولطريقة هربارت عيوب منها:

- تهتم هذه الطريقة بالمادة التعليمية أكثر مما تهتم بالطفل.

- تفيد هذه الطريقة فى إكساب المعلومات أكثر مما تفيد فى تعلم المهارات.
- لا تساير طبيعة العقل فى الإدراك، حيث لا يلتزم فى التفكير بترتيب هذه الخطوات.

ويتأثر الموقف التدريسى بعوامل منها:

١- زمن التدريب.

٢- مكانة .

٣- عدد المتعلمين.

٤- الخبرات السابقة للمتعلمين.

٥- طبيعة المادة الدراسية.

٦- مهارات المدرس نفسه، واتجاهاته.

٧- ما الذى يرغب أن يؤكده فى تدريسه المعلومات - المهارات - القيم؟

وبصفة عامة يجب على المدرس أن يراعى ما يأتى:

١- تحديد موضوع الدرس تحديدا جيدا.

٢- تحديد أهداف الدرس.

٣- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.

٤- رسم خطة تسلسل المحتوى.

٥- التقويم.

أ- التمهيد:

١- تحديد الهدف من الدرس فى بداية الحصة كان يقول لهم في نهاية الدرس سيكون المطلوب منكم.......

٢- ربط الدرس بحياة التلميذ أو بالمجتمع، أو بالدرس السابق.

٣- تعليق لوحة تخطيطية أو صورة تعليمية تتصل بموضوع الدرس المراد شرحه.

ب- عرض المادة التعليمية الجديدة :

١- تعرض المادة وفقا لتسلسل الأهداف الموضوعة خشية أن ينسى المدرس أحد الأهداف

٢- يجب مشاركة أغلب التلاميذ فى عملية العرض ويجب ألا تكون الإيجابية مقصورة على المدرس فقط.

٣- الاسئلة مباشر، واضحة المعانى مناسبة لخصائص التلاميذ.

ج- التطبيقات: التركيز فى التطبيق على مدى الفهم، ويجب أن يعطى المدرس بعض أمثلة ترتبط بالخطأ الذى يقع فيه التلاميذ، ويجب تصويب هذه الأخطاء.

د- الواجب المنزلى: متنوع، يسير - يقيس التفكير والتطبيق - يحظى بالعناية والتصميم.

وتختلف طرق التدريب باختلاف أى عنصر من العناصر المألوفة للموقف التعليمى:

- تختلف طريقة التدريس تبعا لنوعية الأهداف فالطرق المستخدمة لمحاولة تحقيق أهداف معرفية تختلف عن الطرق المستخدمة لمحاولة تحقيق أهداف مهارية.

- كما تختلف طرق التدريس تبعـا لمستويات الأهـداف فـالطرق المستخدمة لحفظ المعلومات التى تتطلب تكرارا تختلف عـن تلـك التى تتطلب فهم المعلومات.
- وليس معنى ذلك أن الطريقة الواحدة لا تستخدم إلا فى إطار واحـد، وبقصد هدف واحد إذ أن لكل هدف طريقة أو أكثر تعتـبر أحسـن جدوى من غيرها فى سبيل بلوغ هذا الهدف.
- كما تختلف طريقة التدريس تبعـا لاختـلاف مسـتويات الأسـاليب المستخدمة فى الطريقة الواحدة فمثلا طريقة المحاضرة التى تعتمـد على سرد معارف فـي صـورة حقـائق ومصطلحـات ومفـاهيم وتعميمات تختلف عن طريقة المحاضرة التى تعتمد علـى الأمثلـة الواقعية المتنوعة والمقارنة والتفسير، وبيان العلاقات وغـير ذلـك ومن الاجراءات التى تيسر التعلم.
- كما تختلف طريقة التدريس تبعا لاختلاف الخصائص العامة للمتعلـم فلو أننا نعلم طفلا مبتدئا بعض كلمات اللغة العربية مثلا. فإن ذلـك يقتضى استخدام الطرق التى يمكن من خلالها زيادة دافعية الطفـل فضلا عن التوضيح، والتكرار، والتفسير، ليعرفها ، وليتقن نطقها.

  بينما لو كنا أمام متعلم كبير (تفكير تقاربى- تباعدى البعـد - الواقعية - الوظيفية)
- تختلف طرق التدريس تبعا لاختـلاف طريقـة تقويمـها (بطاقـات الملاحظة) إلا أن البحوث تحاول أن تجعل تقويم التدريـس أكـثر موضوعية من خلال التفاعل اللفظى.

أنواع طرق التدريس بإيجاز:

وبصفة عامة فإن طرق التدريس يمكن تصنيفها تبعـا للمـادة ولطريقة الأداء:

من حيث المادة:

أ- طرق التدريس العامة:

وهى التى يمكن استخدامها في تدريس أية مـادة مـن مـواد المنهج مثل: طريقة المحاضرة، المناقشة، حـل المشـكلات، والتعليـم المبرمج، وفى القراءة تختلف عن النحو وعن الإملاء.

ب- طرق التدريس الخاصة:

التى تفرضها طبيعة كل مادة حيث توجد طرق تدريس خاصـة فى اللغة العربية تختلف عن طرق التدريس الخاصة في الرياضيـات عن طرق التدريس الخاصة بالعلوم.

من حيث طريقة الأداء:

أ- طرق قائمة على جهد المعلم وحدة مثل طريقة المحاضرة.

ب- طرق قائمة على جهد المعلم والمتعلـم المناقشـة لحـل المشكلات، والاستقرائية والاكتشاف الموجه.

ج- المتعلم وحدة مثل طريقة التعليم المبرمج والعبرة أن كـم ونوع الأساليب المستخدمة في طرق التدريـس التـى تجعلها متميزة ومؤثرة.

فقد يستخدم معلمان طريقة المحاضرة ولكن لكل منهما أسلوبه الخاص بمعنى أن الأول قد يكثر من الأمثلة والمواقف الملموسة بقصد التفسير والإيضاح تيسيرا للفهم.

بينما قد تقوم محاضرة الثانى على مجرد القاء المعلومات والحقائق مفترضا أن ذلك الأسلوب يمكن أن يؤدى الى الفهم.

فالعبرة بكم ونوع الاساليب المستخدمة في الطريقة لتجعلها متميزة ومؤثرة.

فى ضوء ما تقدم يمكن أن نستنتج ونلخص أهم مداخل التدريس:

*** مداخل تدريس مرتبطة بمكونات المنهج مثل:**

- الأهداف.
- المفاهيم.
- المشكلات البيئية.
- المهارات.
- التقويم.

*** مداخل تدريس مرتبطة بالاتجاهات الحديثة، مثل:**

- التكامل.
- الوظيفية.
- الواقعية.
- التفكير والنقد.

*** مداخل تدريس مرتبطة بنظريات التعليم:**

- فقد فسر السلوكيون اكتساب الطفل اللغة بالتقليد مع التعزيز.
- وفسره الاشتراطيون بارتباط أصوات الآخرين بالأفعال.
- وفسره الجشتلطيون بالإدراك الكلي للأشياء وتجارب الطفل وتفاعله معها.

ثانيا: استخدام التكامل فى تدريس اللغة العربية:

١ -الأساس النفسى لاستخدام التكامل:

يرى علماء نفس الجشتالط أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، والجزء لا يتضح معناه إلا بالنسبة إلى الكل، والجزء أيضا يتضح أكثر حين يرد في مواقف مختلفة، ومواقع متعددة من الكل.

كان ذلك الأساس النفسى لاستخدام التكامل فى تدريس اللغة العربية يهدف الترابط بين فروعها، فليس هناك قواعد وحدها، ولا أدب وحده، ولا قراءة منفصلة، وإنما تترابط هذه الفروع، وتتكامل، وتدرس كوحدة حتى تتضح وظائفها اتضاحا كاملا.

فتدريس القاعدة النحوية - مثلا- فى موقف لغوى طبيعى يعنى بالدرجة الأولى أن ترد فى نص قرائى كامل، وينبغى ملاحظة أن فنون اللغة إذا كانت تقدم في المدرسة الابتدائية في أشكال خاصة كالإملاء والخط والقراءة ... الخ، فليس معنى ذلك أن الانفصال في تدريس اللغة العربية سوف يستمر، باعتبار أن فروع اللغة العربية أجزاء لكل يتكامل، ليؤدى - ضمن ما يؤدى - وظيفة الاتصال اللغوى.

كما أن الصلات بين فنون اللغة العربية كثيرة ومتنوعة وكثير من هذه الصلات يعود إلى:

١- الفكر.

٢- المفردات.

٣- طبيعة التركيب اللغوى.

٤- التأثير المتبادل بين فنون اللغة العربية: الاستماع ، والحديث، القراءة والكتابة.

٢-مفهوم التكامل:

وفيما يلى عرض موجز للدلالات العلمية لمفهوم التكامل[٦]

أ-مجال التكامل Scope of Integration

ومجال التكامل قد يكون بين كل فروع اللغة العربية أو قد يكون بين مادة اللغة العربية ومادة أو مواد دراسية أخرى.

ب- قوة التكامل Power of Integration

يقصد بقوة التكامل مدى ترابط مكونات المنهج، وتضف قوة التكامل ثلاثة مصطلحات: هى التناسق، والترابط، والإدماج، والتناسق هو أدناها مرتبة، والإدماج أعلاها، فإذا كان هناك منهجان مختلفان يدرسان الواحد بعد الآخر، ويتأثران إلى درجة معينة بتكامل ما، كأن

---

(٦) لمزيد من التفاصيل أرجع إلى: عبدالرحمن كامل عبدالرحمن "مدى فاعلية الطريقة التكاملية فى تدريس النحو والقراءة، رسالة ماجستير غير منشورة (جامعة القاهرة: كلية التربية بالفيوم، ١٩٨٤).

يكون هناك هيئة تخطيطية واحدة، وهدف واحد، فإن ما بين هذين المنهجين هو تناسق، وإذا انتظمت بعض فصول أو وحدات من مواد أو فروع مختلفة حول موضوع معين فإن ما بينها هو ترابط، أما إذا تناول المنهج عناصر تداخلت حتى يتعذر ادراك الفواصل بين فروعها، فإن ما بينها هو إدماج.

ج- عمق التكامل Depth of Integration:

يقصد بعمق التكامل ما يوصف به المنهج من ارتباط بحاجات التلاميذ المتصلة ببيئاتهم وإشباعها بالإضافة إلى مدى الارتباط والتكامل بين منهج معين، وباقى المناهج الدراسية.

٣- مداخل التكامل:

للتكامل مداخل رئيسية منها:

أ- مدخل العمليات العقلية:

يؤكد على العلميات العقلية أو الفكرية التى يمكن أن تنمى عند التلاميذ مثل: الوصف والقياس والملاحظة والمقارنة والتحليل والافتراض والتلخيص والاستنتاج والتنبؤ وغير ذلك من العمليات، وتترتب عادة هذه العمليات العقلية ترتيبا مرحليا وفق مراحل الدراسة، وحسب تعقيد تلك العمليات، وأبسط هذه العمليات مستوى هى: الملاحظة والوصف والتصنيف، وأكثرها تعقيدا هى: وضع الفروض، والتعميم وضبط المتغيرات، والتقييم.

ب- مدخل المفاهيم أو المدركات:

فيه يوجه الجهد أساسا إلى المفاهيم العلمية الرئيسية، وذلك في صورة متدرجة بحيث تتضح هذه المفاهيم بانتهاء الصفوف الأولى من المرحلة الثانوية.

ويعرف المفهوم بأنه تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو أشياء ومن أهم الاعتبارات التى ينبغى أن تؤخذ بعين الاعتبار هو أن تقتصر المناهج المتكاملة على عدد قليل من المفاهيم، ولا تتخم بعدد كبير من المفاهيم لا يستطيع التلاميذ استيعابها، أو تكوينها مما يضطرهم إلى حفظها، كما هو حاصل فى المناهج التقليدية المجزأة.

ويستهدف هذا المدخل تضمين مواقف تعليمية مترابطة – تتيح إبراز معنى المفهوم، وتتيح للتلاميذ ممارسة عمليات تحليل المعلومات والمقارنة والتجريد، وهى الطريقة الملائمة نسبيا نحو تكوين وإنماء المفاهيم، (الأسلوب الاستقرائى) وفى الوقت نفسه يجب أن تتضمن مواقف تعليمية تتيح للتلاميذ استخدام ما اكتسبوه من مفاهيم فى عمليات التمييز والتصنيف، (الأسلوب الاستنباطى).

ج- مدخل المشكلات:

فيه يوجه الجهد إلى المشكلات الملحة فى حياة التلميذ ومجتمعه، ومن المشكلات التى قد تهم دراستها فى الوقت الحاضر، التزايد السكانى واستغلال الثروات الطبيعية، التلوث، الغذاء والصحة، التدخين، المواصلات، نقص مياه الانهار، وغير ذلك.

إننا لا نطالب المدرس باتباع طريقة جامدة في التدريس، بل على المدرس أن يكون مبتدعا طريقته، حيث لا توجد طريقة واحدة للتدريس، لما بين المدرسين من فروق فردية، ومن ثم فهم يختلفون إن أى كلام يقال فى داخل حجرة الدراسة يعتبر تدريسا، فالتدريس علم وفن ، وله استراتيجيته العامة، ومهاراته، وقواعده العلمية الخاصة بمبادىء التعليم ، والتقويم العلمى، التى اتفق عليها أغلب العلماء المتخصصين فيه، حتى يسمى التدريس تدريسا، وبدون أية مهارة من مهاراته الرئيسية، أو بدون أية خطوة من خطواته العامة – بما يخل بقواعده العلمية – يعتبر تدريسا مبتورا مشينا.

ومعنى ذلك إننا حين نختلف فى طرق التدريس إنما نختلف فى تفاصيل طريقة التدريس، أو أساليبها التفصيلية، وما تتضمنه من أنشطة تفصيلية، أما المهارات الرئيسية، والقواعد العلمية الخاصة بمبادىء التعليم، والتقويم العلمى فلا بد من إتقانها، وتطبيقها حتى يسمى التدريس تدريسا.

مهارات التدريس:

يكاد يتفق أغلب المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس على أن للتدريس مهارات رئيسية تتحدد فيما يأتى:

أ- مهارات التخطيط.

ب- مهارات التنفيذ.

ج- مهارات التقويم.

وهذه المهارات متداخلة، ومتكاملة، وإنما تقسيمها من أجل الدراسة فقط، وفيما يلي عرض موجز لكل منها.

أولا: مهارات تخطيط الدرس:

يمكن تعريف تخطيط الدرس بأنه: عملية تتضمن تصورا ذهنيا مسبقا للمواقف التعليمية التي يهيؤها المدرس لتحقيق الأهداف التربوية، بما تشمله هذه العملية من عمليات تقوم على صياغة الأهداف في صياغات سلوكية، واختيار الأساليب والأنشطة والأدوات التقويمية المناسبة، وتحديد الأبعاد الزمانية والمكانية الخاصة بتدريس الدرس.

فتخطيط الدرس وإعداده لا يعني قيودا على الحركة والنشاط بل يعنى إطارا، ودليلا للعمل الجاد المثمر.

وتخطيط الدرس يقوم على القدرة الفردية للمدرس من حيث إدراكه أهداف الدرس، ومتطلبات تنفيذه، ومستوى تحقيق تلك الأهداف(٧)

وإذا كان من المسلم به أن التخطيط والإعداد من ألزم الأمور لأى شخص فى موقع القيادة والمسئولية فمما لا شك فيه أنه أكثر لزوما للمدرس، وإذا قلنا إن التخطيط والإعداد لازم للمدرس الحديث التخرج أو المدرس المبتدىء ، فليس معنى ذلك إنه غير لازم للمدرس القديم في المهنة، بل إن المدرس الماهر يعنى بإعداد دروسه حتى تلك التى قام بتدريسها مرات سابقة، فليس من المستغرب أن نرى اهتمام

المشرفين على دروس التربية العملية، والنظار، والموجـــهين بدفـــتر التحضير، لأن المدرس إذا لم يكن مدركا لما سوف يقوم به فى مراحل الدرس المختلفة فالأرجح ألا يكون للدرس نتيجة مثمرة ويصبح الجـــهد المبذل مجرد شكل بدون مضمون(٨)

وتكاد تتحدد أهمية تخطيط الدرس فيما يأتى:

١- حماية المدرس من أن يكون درسه مفككا، مضطربا، يبدأ من فكـــو ويتطور، ثم يعود إليه بدون مبرر، أو أن ينســـاق إلـــى صـــرف وقت طويل فى فكرة ما على حساب الأفكار الأخرى فى درســـه، أو قد يجد المدرس نفسه فى منتصف "الحصة" وليس لديـــه مـــا يفعله، أو يقوله، حيث يجد أن الدرس قد انتهى قبل نهاية الحصة.

٢- مساعدة المدرس على أن يربط بين ما يمكن ربطه من معلومـــات الدرس، وبيئه الطالب المحلية، مما يساعد المدرس على توجيـــه الطالب إلى ما يمكن ممارسته من نشاط متصل بالمادة الدراســـية التى يدرسها، فتخطيط الدرس تخطيطا جيدا يساعد المدرس علـــى التأثير فى نمط التفكير فيما يحيط بالطالب من ظواهر مختلفة.

---

(١) عزت جرادات وآخرون: التدريس الفعال (الأردن، عمان : دار الفكر للنشـــر والتوزيع، ط٤، د.ت) ص٦٠.

(٢) أحمد حسين اللقانى، وبرنس أحمد رضوان: تدريـــس المـــواد الاجتماعيـــة (القاهرة: عالم الكتب،ط٣، ١٩٨٨، ص ٢٥٣.

٣- استخدام التخطيط كدليل للمدرس فى تدريسه يساعد فى تحديد المحتوى، وتحديد ما يتوقع من الطلاب القيام به بناء على الأهداف السلوكية المحددة سلفا فى إعداده الدرس.

٤- ازدياد فعالية المدرس عند تدريسه إذا خطط درسه لنتائج محددة يريد الوصول إليها من خلال الانشطة التعليمية من جهة ، وفى ضوء السلوك المرغوب فيه للطلاب من جهة ثانية، لتحقيق الأهداف المرغوب فيها بصورة أكثر عملية، وواقعية.

٥- الاستغلال الفعال والمثمر لكل من الإمكانات المتوفرة، والجهد والوقت يصل إلى أقصى درجة ممكنة من أجل تحقيق النتائج المرغوبة إذا خطط المدرس الدرس، وأعده قبل تدريسه وإذا استرشد المدرس -أثناء تدريسه- بتخطيطه الدرس.

وفى ضوء ما تقدم يتبين لنا خطأ بعض المدرسين حين يظنون أن تخطيط الدرس إنما هو مجرد كتابة موضوع الدرس فى دفتر خاص يطلق عليه دفتر التحضير، وقد خلق لديهم مثل هذا المفهوم الخاطيء للتخطيط اتجاهات سلبية نحو تخطيط الدرس.

إن تخطيط الدرس يمثل منهجا، وأسلوبا، وطريقة منظمة للعمل، فهو عملية عقلية منظمة هادئة تؤدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية، وكفاية، متمثلة فى تنمية المتعلم معرفيا، ومهاريا، ووجدانيا، فدور المدرس فى التخطيط يشبه دور المهندس الذى يقوم بإعداد المخططات والرسوم الهيكلية للبناء، فنجاح المدرس فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة لعملية التعليم يتوقف بدرجة كبيرة على

مدى واقعية الخطط، ودقتها، ووضوحها، فالخطة التدريسية تمثل قاعدة الارتكاز، ومحور الانطلاق في العملية التربوية، ولذلك كان للتخطيط أسس، ومبادىء عامة يجب على المدرس أن يراعيها فى خطته التدريسية، لعل أهمها ما يأتى:

١- أن يقوم المدرس بتحليل دقيق للموضوع الدراسى لتحديد المفاهيم والقوانين والتعميمات، والمبادىء الأساسية، والخبرات التعليمية التى يتوقع من الطلاب تعلمها والمهارات التى يتضمنها، والاتجاهات التى يتوقع من الطلاب اكتسابها، ذلك لأن هذا التحليل يساعد المدرس فى تحديد الأهداف السلوكية لموضوع الدرس.

٢- أن يحدد المدرس الأهداف التعليمية للموقف التعليمى تحديدا سلوكيا حيث يراعى فى كل هدف أن يكون مصوغا فى شكل سلوك يمكن ملاحظته، وتقويمه وتنفيذه.

٣- أن يختار المدرس الخبرات التعليمية، والنشاطات التعليمية المناسبة التى تشكل محتوى ومضمون هذه الأهداف.

٤- أن يحدد المدرس الأساليب والإجراءات التدريسية بما فى ذلك الوسائل التعليمية المناسبة.

٥- أن يحدد المدرس أساليب التقويم المناسبة لكل هدف سلوكى من الأهداف السلوكية المحددة للموقف التعليمى.

٦- أن يحدد المدرس الفترة الزمنية المخصصة لتنفيذ كل هدف من الأهداف السلوكية فى الحصة.

المهارات الرئيسية لتخطيط الدرس:

تكاد تتحدد المهارات الرئيسية لتخطيط الدرس تخطيطا جيدا فيما يأتى:

١- يكتب المدرس تاريخ تدريس الدرس، والحصة التى سيكون فيها الدرس، والفصل الذى سيكون فيه الدرس، وعنوان الدرس، وموضعه فى صفحات الكتاب المدرسى، ليسهل الرجوع إليه فى الكتاب أثناء التدريس.

٢- **التمهيد أو مدخل الدرس:** ويقصد بذلك جذب انتباه المتعلمين لموضوع الدرس، وتشويقهم لدراسته، ويجب أن تكون مدة التمهيد وجيزة، ويكون مدخل الدرس باستخدام وسيلة أو أكثر مما يأتى:

أ- استخدام إحدى الوسائل التعليمية المناسبة، فقد تكون مدخلا مشوقا، يثير اهتمام الطلاب بالدرس.

ب- إذا كانت لديك خبرة شخصية فى حياتك خارج المدرسة أو فى داخلها وتثير اهتمام الطلاب به، فلا تتردد فى استخدامها بما يتناسب مع مستوى نموهم، ويثير اهتمامهم بموضوع الدرس.

ج- إذا كان الطلاب قد انتهوا في الدرس السابق إلى مشكلة - تتصل بدرس اليوم، وأحسوا بها، فلا تتردد فى تذكيرهم بهذه المشكلة، وتجعل منها مدخلا مشوقا للدرس، وعاد لإثارة اهتمامهم بما يدرسونه.

د- اربط الدرس بحدث من الأحداث الجارية سواء على المستوى المحلى أو الوطنى أو القومى، واعتبر ذلك مدخلا مشوقا للدرس فعلى سبيل المثال: يمكن ان تكون مناسبة كاليوم الوطنى للملكة العربية السعودية، مدخلا مشوقا لدرس عن تاريخ المملكة العربية السعودية أو جغرافيتها، أو مدخلا مشوقا لدرس عن "جهود الملك عبدالعزيز ال سعود - يرحمه الله - لتوحيد المملكة العربية السعودية".

٣- أهداف الدرس: يجب أن تصوغ أهداف الدرس صياغة سلوكية، يمكن أن تحققها داخل حجرة الدراسة، ويمكنك ملاحظة الطلاب أثناء أدائهم الأفعال التى نصت عليها تلك الأهدفا، بل ويمكنك أن تحدد مدى تحقيق الطلاب لها.

٤- العرض: يجب ترتيب مادة الدرس،وليس بالضرورة أن يحتوى هذا الجانب على كل شيء ورد ذكره في الكتاب المدرسى عن الموضوع، وإلا ستصبح مادة الإعداد صورة مكررة لما جاء فى الكتاب المدرسى، ومن ثم فإن هذا الجانب لا ينبغى أن يضم سوى العناصر الرئيسية للموضوع، والتى يمكن أن يسترشد بها المدرس في شرحه الدرس.

٥- الوسائل التعليمية والأنشطة: تستخدم الوسائل التعليمية لتساعد على تحقيق هدف أو أهداف الدرس، فبعض الدروس تعليمى، أو نص تاريخى أو غير ذلك من أنواع الوسائل التعليمية وتحديد كيفية استخدامها، ومتى تستخدم في الحصة كما يجب على المدرس أن

يحدد الأنشطة التى يمكن من خلالها تحقيق ما حدد للدرس من أهداف، والتى من خلالها يمكن أن يستمر ويستثمر اهتمام الطلاب بالدرس وهنا يصبح من الضرورى على المدرس أن يقوم بما يأتى:

أ- أن يحدد الأسئلة التى سيوجهها لتلاميذه بين عناصر الدرس بما يحقق كل هدف من الأهداف السلوكية التى حددها وسجلها فى دفتر الإعداد.

ب- أن تكون الأسئلة مناسبة للطلاب، لغتها سهلة،وأن تكون قصيرة في صياغتها، وأن تثير تفكير الطلاب بأن يشتمل السؤال على ألفاظ مثل "علل لـ" ، "إلى أى مدى مع مراعاة مستوى نمو الطلاب كما يراعى أن يسأل المدرس عن مصادر المعلومات، فكل طالب في حاجة إلى توجيهه إلى مصادر المعرفة، ولكى يتم ذلك يسأل المدرس الطالب، ما مصدر معلوماتك عن هذا الموضوع؟ ويترتب على هذا السؤال توجيه الطالب إلى مصادر المعلومات المناسبة.

٦- الربط والتتابع: يجب على المدرس أن يربط بين أجزاء الدرس وأن يربط المادة الدراسية ببعض المواد الأخرى، وبحياة الطلاب كأن يربط بين التاريخ، والجغرافيا، والتربية القومية، أو بين التاريخ والأدب أو بين الجغرافيا، والعلوم، ويمكن للمدرس أن يحقق ذلك بإثارة ألوان متعددة من نشاط الطلاب فيكون منه ما هو ذهنى كبعض المهارات العقلية كالملاحظة، والمقارنة،

وإدراك العلاقات، والاستنتاج، ومنه ما هو حسى، يحتاج إلى مهارة فى الرسم أو القراءة، أو الكتابة.

٧- التطبيق: تستهدف هذه الخطوة الحكم على مدى ما أفاده الطلاب من الدرس، والمقصود بمدى الإفادة هنا، هو مدى نجاح المدرس فى تحقيق الأهداف التى حددها للدرس، ومعنى ذلك أن الأهداف ليست حيلة أو زمنية الدرس الذى أعده المدرس فى دفتر الإعداد، وإنما هى تصف سلوك المتعلمين كما يتصوره المدرس في نهاية ا لدرس، وعلىذلك يجب على المدرس أن يوفر بعض الفرص للطلاب لتطبيق بعض المهارات التى تضمنها الدرس كما يجب عليه أن يسأل الطلاب أسئلة تتناسب كمًا، وكيفًا مع أهداف الدرس، ليسعى – من خلال توجيهه إجابات الطلاب عنها – إلى تحقيق أهداف الدرس.

٨- خاتمة الدرس: تستهدف خاتمة الدرس ما يأتى:

أ- تلخيص الدرس، وذلك بأن يسأل المدرس الطلاب اسئلة يمكن أن يكوّن من خلال إجابات ا لطلاب عنها ما يسمى بالملخص السبورى، ويفضل أن يكتب ملخص الدرس (المخلص السبورى) فى صياغة لغوية موجزة.

ب- تكليف الطلاب ببعض الواجبات المنزلية، مثل الإجابة عن بعض الأسئلة التى تتطلب إجابة الطالب عنها في دفتر المجهود الشخصى الرجوع إلى الكتاب المدرسى المقرر أو غيره من مصادر القراءات الخارجية.

ج- المراجع: يفضل ان يكتب المدرس فى خاتمة الدرس بعض المراجع او ا لكتب أو الكتيبات أو المجلات أو مايراه مناسبا من مصادر المعرفة لمن يريد مزيدا من التفاصيل عن الدرس، بل يمكنه أن يكلف بعض الطلاب بإعداد ملخصات لأحد المراجع التى يراها مناسبة، وتتصل اتصالا وثيقا بمعلومات الدرس.

وفى ضوء الخطوات السابقة يخطط المدرس الدرس ويعده بطرق مختلفة لعل أشهرها الطريقتان الأتيتان:

١- التحضير بالطريقة الطولية.

٢- التحضير بالطريقة العرضية.

وفيما يلى رسم تخطيطى لكلتيهما:

١- رسم تخطيطى للتحضير بالطريقة الطولية:

التاريخ	الحصة	الفصل	المادة	الموضوع
				عنوان الدرس "........." ص .... من الكتاب المدرسى **التمهيد:** **أهداف الدرس:** **الوسيلة التعليمية:** **الشرح، أو طريقة السير فى الدرس، أو العرض:** **المناقشة:** **التطبيق:** **خاتمة الدرس:** أ- الملخص السبورى ب-الواجبات المنزلية ج- الكتب او الكتيبات أومصدر اخرلمن يريد مزيد من التفاصيل

٢- رسم تخطيطى للتحضير بالطريقة العرضية:

التـــاريخ   /   /   الحصــــة :

الفصل:

المادة: الموضوع ...." ص

من الكتاب المدرسى

خطوات الدرس	الأهداف السلوكية أو الأهداف الخاصة	الوسائل والأنشطة	التقويم
التمهيد العرض الخاتمة			
الملخص السبورى			

ويرى بعض المختصين أن التحضر بالطريقة العرضية يمتـــاز عن التحضير بالطريقة الطولية فى حتمية ترابط وتماسك الخطـــوات،

وتكاملها، كما إنه يفرض على المدرس عدم كتابة الجمل الإنشائية الفضفاضة المطاطة، خصوصًا عند صياغة الأهداف السلوكية للدرس.

ثانياً: مهارات التنفيذ:

نظرًا لتكامل وارتباط مهارات التدريس وخطواته، فإن مهارات تنفيذ الدرس يجب أن تكون وفقا لمهارات تخطيط الدرس التي سبق بيانها، ومن ثم تنفيذ الدرس تنفيذًا جيدًا يتوقف على مدى اتقان مهارات التخطيط السابقة مع مراعاة أهم مبادىء التعلم الآتية:

١- التشويق لجذب انتباه المتعلم مع مراعاة مدى استعداده وكم، ونوع الخبرة السابقة لديه.

٢- التدرج من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب ومن الماضى إلى الحاضر، ومن الكل إلى الجزء ، ومن المحسوس إلى المجرد.

٣- التكرار المنظم الهادف.

٤- المزج بين المعلومات النظرية، والتطبيقات العملية.

٥- عامل الأثر، أو الثواب والعقاب، إن أنواع الثواب والعقاب لها أثرها فى الأنشطة التعليمية، ويتوقف هذا على ما لدى المتعلم من استعداد ذهنى ووضوح الغرض أو الهدف، والعلاقات القائمة في المواقف التعليمية، ومدى ترابط الأفكار، ومدى تكاملها، ومدى حالة المتعلم خصوصًا حالته الجسمية، والنفسية.

٦- مراعاة الفروق الفردية.

٧- استمرارية التعلم.

ثالثاً: مهارات التقويم:

التقييم هو تشخيص فقط، أما التقويم فهو عملية تشخيصية وقائية، علاجية، ولذلك فالتقويم مهم في عملية التدريس، لأنه يهدف إلى تحديد مدى التقدم الذى أحرزه المتعلم في الوصول إلى الأهداف التعليمية بغية مساعدته على النمو، وبلوغ هذه الأهداف في ضوء نتائج عملية التقويم.

والتقويم عملية مستمرة باستمرارية الموقف التعليمى نفسه، ومن الخطأ الاعتقاد بأنه لا يأتى إلا قبيل نهاية الدرس، إذ يجب أن يكون التقويم شاملا معظم جوانب العملية التعليمية إن لم تكن كلها، فهو يبدأ متخللا الخطوة الأولى فى تخطيط، وفى تنفذ الدرس.

وتوجد مجموعة من الأساليب، والطرق التى يمكن استخدامها، لتحقيق أغراض عملية التقويم، ويتم تحديد هذه الأساليب والطرق في ضوء الأهداف التى يراد تقويمها.

ومن الأساليب التقويمية التى يمكن أن يستخدمها المدرس ما يأتى:

١- الأسئلة بأشكالها المختلفة.

٢- ملاحظة أداء المتعلم.

٣- استخدام أساليب التقويم الذاتى.

٤- استخدام الاختبارات بأنواعها.

٥- تكليف المتعلمين بواجبات، يقومون بأدائها فى الفصل أو فى البيت.

وجدير بالذكر أن المدرس يجب أن يكون قادرًا على امتـــلاك مهارات التقويم، سواء ما تعلق منـــها بمـــهارات طـــرح الأســئلة، أو بمهارات بناء الاختبارات، وإجرائها، وتصحيحها،وفقا للقواعد العمليـــة الخاصة بذلك.

وفيما يلى مثال تطبيقى لأحد الأساليب المتبعة فى تقويـــم دور المدرس داخل حجرة الدراسة.

تقويم دور المدرس داخل حجرة الدراسة باســـتخدام أســلوب تحليل التفاعل اللفظى Verbal Interaction.

يمكن تقويم دور المدرس داخل حجـــرة الدراســـة باســتخدام أسلوب تحليل التفاعل اللفظى، ويعتمد هذا الأســـلوب علـــى التغذيـــة الراجعة Feed-Back للتفاعل اللفظى بين كل من المدرس والتلاميـــذ فى داخل حجرة الدراسة، وفيما يلى ملخص عن هذا الأسلوب وبيـــان كيفية استخدامه بإيجاز.

يلخص الجدور رقم (١) الآتى محددات التفاعل اللفظـــى فـــى داخل حجرة الدراسة

جدول رقم (١)

محددات التفاعل اللفظي في داخل حجرة الدراسة

الكلام		الأداءات السلوكية
كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	١- تقبل المشاعر: لا يقاطع المدرس التلميذ في كلامـــــه، ولا يســمح لأحـد زملائه بمقاطعته، ولا يزجره ٢- الثناء والتشجيع: كلمات الثناء مثل: جيد ، حسن ، ممتاز، بارك الله فيــك، أكثر الله من أمثالك، وفقك الله، وكلمات التشجيع مثل: أكمل، زودنـــي بتفاصيل أكثر، بيّن أكثر، أو وضح أكثر. ٣- الأفكار: ويقصد بذلك استنتاج الأفكار الرئيسية من التلاميذ بدون أن يلجــأ المدرس إلى سردها. ٤- الأسئلة: ويقصد الأسئلة التي يلقيها المدرس على التلاميذ داخـــل حجــرة الدراسة.
	كلام المدرس المباشر	٥- الشرح: ويقصد به أن يسرد المدرس معلومات الكتاب المدرسي أو يشــوح أفكاره. ٦- التوجيه: ويقصد به الجمل التي تصدر من المدرس، وتحمل التلميذ علـــى التوجيه، والالتزام. ٤- النقد: ويقصد به الجمل التي تصدر من المدرس لنقد آراء التلميذ وأفكاره.
كلام التلميذ		٨- الرد على سؤال المدرس: يقصد بذلك الجمل التي تصدر من التلميذ إجابــة عن سؤال المدرس الذي وجهه إليه. ٩- إستجابة التلميذ بمبادرة منه: يقصد بذلك الجمل التي تصدر عـــن التلميـذ بدون أن يسأله المدرس، أو بدون أن يطلب المدرس منه الكلام.
كلام متداخل		١٠- الصمت، والفوضى: ويقصد بالصمت لحظات الســـكوت التـام، وأمــا الفوضى فيقصد بها تداخل كلام المدرس مع كلام التلميذ بحيث يصعــب تمييز كلام أي منهما، كما يشمل أيضًا الضوضاء المؤثرة على الموقــف التدريسي.

أما كيفية استخدام هذا الأسلوب، فيمكن تلخيصها فيما يأتى[٩]:

١- تسجيل الحصة كاملة على شريط من أشرطة "الكاسيت".

٢- يتم تفريغ جميع الجمل المسجلة على الشريط فى صورة رقمية تبعًا لنوع كل جملة فى ضوء بيانات جدول محددات التفاعل اللفظى السابق، وبطريقة طولية، فمثلا: إذا دخل المدرس الفصل، وقال: افتح النافذة المجاورة لك يا محمد، لقد درسنا في الحصة الماضية موقع المملكة العربية السعودية، فمن منكم يستطيع أن يذكر لى موقعها؟ قال عمر: أنا ، فقال له المعلم: قل يا عمر، قال عمر: إنها تقع فى قارة آسيا، قال المدرس: أحسنت ، لكن زودنا بتفاصيل أكثر.

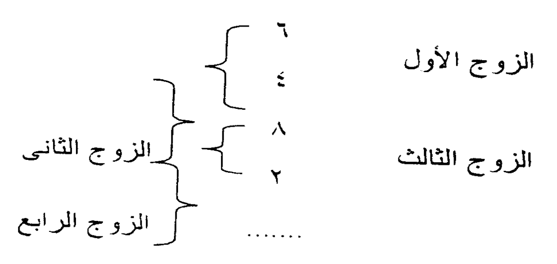
فهذه الجمل المذكورة في المثال السابق يمكن أت تفرّغ بكتابة رقم القسم الدال على نوعية كل منها، وبطريقة طولية على النحو الآتى:

٦
٤
٨
٢
١
١
١

(٩) إدموند أمدورونيد فلاذدرز: دور المدرس فى داخل حجرة الدراسة، ترجمة د. عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين (الرياض: عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٩٨٤م).

وهكذا يتم تفريغ جميع الجمل التى صدرت داخل حجرة الدراسة أثناء الحصة.

٣- يتم تقسيم الأرقام السابقة فى صورتها الطولية إلى أزواج كل رقمين يكوّنان زوجًا، وذلك استعدادًا، لتفريغها فى مصفوفة رياضية، تسمى: مصفوفة التفاعل اللفظى، على النحو المبين فى الشكل الآتى:



وهكذا يتم تقسيم جميع الأرقام الدالة على كل الجمل التى صدرت فى الحصة.

٤- يتم تفريغ كل زوج من الأزواج السابقة فى مصفوفة التفاعل اللفظى، والتى تمثل أبعاده السابقة والمذكورة فى الجدول المبيّن محددات التفاعل اللفظى داخل حجرة الدراسة. حيث يمثل الرقم الأول من الزوج الخط الأفقى، ويمثل الرقم الثانى من الزوج نفسه الخط الرأسي، ويتم التفريغ بوضع شرطة، أو علامة تكرارية في المربع الذى يلتقى فيه العمود الرأسى بالأفقى تبعا لرقمى الزوج

المراد تفريغه، فمثلا يمكن تفريغ المثال المذكور فـــــي مصفوفـــة التفاعل اللفظى على النحو المبين في التخطيط الآتى:

تخطيط يبين كيفية تفريغ الأزواج الرقيمة فى مصفوفة التفاعل اللفظى

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١											
٢											
٣											
٤											
٥											
٦											
٧											
٨											
٩											
١٠											
المجموع											
%											%

٥- يمكن تحديد نسبة قبول التلاميذ لإسلوب المدرس فى التدريس مـــن خلال المعادلة الآتية:

مجموع تكرارات العمود رقم (٨) + مجموع تكرارات العمود رقم (٩)

المجموع الكلى للتكرارات

وبناء على هذه النسبة الناتجه يمكن للمدرس تقويم نفسه بنفسه بالنظر إلى النسب المنخفضة في المصفوفة – التى تم تفريغ تدريسه فيها، ومحاولة العمل على رفعها، باستخدام الأداءات السلوكية المذكورة قرنية رقم كل عمود من الأعمدة ذات النسب المنخفضة فى جدول محددات التفاعل اللفظى الذى سبق بيانه.

٦- يتم تحديد نسبة كل نوع من أنواع التفاعل اللفظى بقسمة مجموع تكراره على المجموع الكلى للتكرارات، فمثلاً إذا أردنا أن نعرف كم من الوقت كان نصيب الفوضى فى تدريس المدرس، فإننا نقسم مجموع تكرارات العمود رقم (١٠) على المجموع الكلى للتكرارات، وإذا أردنا أن نعرف نوعية هذه الفوضى، يمكننا أن نرجع إلى خلايا العمود رقم (١٠)، ونحدد الخطوط الأفقية المتقاطعة لتشكل تلك الخلايا.

ملخص الخطوات العامة فى تدريس اللغة العربية:

ليست قيدًا، وإنما هى خطوات عامة ، يجب مراعاتها بمرونة على النحو الآتى:

أ- مرحلة الإعداد: ويقصد بها تحضير وإعداد الدرس ا للغوى قبل تدريسه، وهذه المرحلة مهمة، فهى تتضمن المادة اللغوية التى أعدها المدرس لتلاميذه، وخطته التفصيلية التىرسمها لتهيئتهم

لتعلم المادة، وعدم تحضير الدرس اللغوى قد يؤدى إلى الاضطراب فقد يتشتت ذهن المدرس أو ينسى بعض العناصر المهمة فى الدرس، أو يقدم أو يؤخر دون مبرر مقبول، أو يقف فى درسه موقف المتردد غير الواثق من نفسه وتكاد تحدد خطوات مرحلة الإعداد فيما يلى:

١- تحديد التطبيق التربوى للخصائص السيكولوجية للتلاميذ الذين سيدرس لهم.

٢- تحديد الأهداف المباشرة للدرس اللغوى، وصياغتها صياغة سلوكية.

٣- تحليل محتوى الدرس اللغوى، استرشادًا ببيان ما يأتى:

أ- الأفكار الرئيسية.

ب- الأفكار التفصيلية لكل فكرة.

٤- إعداد أسئلة تساعد على تنمية بعض مهارات الفهم والربط والاستنتاج واستخدام بعض المفاهيم اللغوية ومنها:

أ- مهارات الفهم.

١- مهارة فهم الكلمة والتعرف على معناها.

٢- مهارة فهم الأفكار الرئيسية.

٣- مهارة فهم الأفكار التفصيلية.

ب- مهارات الربط.

ج- مهارات الاستنتاج.

د- مهارات استخدام بعض المفاهيم اللغوية.

٥- تحديد بعض الأنشطة التعليمية المناسبة:

أ- الأنشطة التمهيدية.

ب- الأنشطة التنموية.

ج- الأنشطة الختامية.

٦- تحديد بعض المراجع والوسائل المعينة على تنفيذ الدرس اللغوى.

٧- إعداد أسئلة للواجبات المنزلية.

٨- توزيع وقت الدرس على مكوناته والأنشطة المختلفة فيه.

ب- مرحلة التنفيذ:

١- التمهيد: غالبا ما يكون التمهيد بما يأتى:

- مشكلة ترتبط بموضوع الدرس اللغوى

- أو مناسبة ما تتصل بموضوع الدرس اللغوى.

- أو تعليق على صورة فى مجلة، أو خبر أو حادثة فى جريدة تتصل بموضوع الدرس اللغوى .

- أو قصة قصيرة جدا، يرتبط معناها بمضمون الدرس اللغوى.

- أو معلومات فى درس لغوى سابق ترتبط بمضمون الدرس اللغوى المراد شرحه.

- أو التعريف بكاتب الموضوع أو مناسبة الدرس اللغوى.

٢- **العرض: ويشمل:**

أ- مناقشة الكلمات والأساليب اللغوية التى تبدو غريبة على التلاميذ، والتعليقات التى دونوها أثناء اطلاعهم سلفا على الدرس اللغوى.

ب- مناقشة الأفكار الرئيسية لموضوع الدرس اللغوى.

ج- الربط بين الأفكار الرئيسية والأفكار التفصيلية المكونة لها.

د- إلقاء الأسئلة التى أعدها المدرس من قبل لتحديد مدى نمو مهارات الفهم، والربط، والاستنتاج، واستخدام المفاهيم اللغوية لدى التلاميذ.

هـ- مناقشة أمثلة تطبيقية على الدرس اللغوى تستهدف بيان:

١- مدى التكامل بين فروع اللغة العربية.

٢- **الوظيفة: بمناقشة مدى العلاقة بين مضمون الدرس اللغوى، وبعض جوانب من الحياة الواقعية للتلاميذ، ومدى حاجتهم إلى توظيفه فى حياتهم الواقعية.**

٣- الخاتمة، وتستهدف الخاتمة ما يأتى:

- أن يلخص بعض التلاميذ الموضوع بتوجيه من المدرس.

- أن يكلف المدرس تلاميذه ببعض الواجبات المنزلية مثل:

* تكليفهم بقراءة بعض الكتب أو الكتيبات المتصلة بمحتوى الدرس.
* تكليفهم بإعداد بعض مقالات أو موضوعات تعبير تتصل بمحتوى الدرس اللغوى

ج- مرحلة التقويم:

الغرض من التقويم ليس قياس فهم التلاميذ فقط، وإنما أيضًا تربية ملكات النقد، والفهم، والربط، والإستنتاج، واستخدام بعض المفاهيم اللغوية لدى التلاميذ، ليكونوا قادرين على التعبير اللغوى السليم.

وفى هذه المرحلة يلقى المدرس ما أعده من أسئلة لتقويم مدى استفادة التلاميذ من الدرس اللغوى، علىأن يراعى استمرارية التقويم، ليقف على مدى تحقيق الاهداف التربوية المنشودة، والتى قد حددت سلوكيًا من قبل، ليتمكن من تحقيقها، والتقويم عملية مستمرة، تبدأ مع بداية الدرس، وتستمر حتى نهايته، وينبغى مراعاة التقيد بالشروط الفنية لصياغة أسئلة الدرس اللغوى.

الفصل الرابع
مستويات تعليم اللغة العربية

أولا: تعليم الكلمات.

ثانيا: تعليم الجملة أو التركيب اللغوية.

الفصل الرابع

مستويات تعليم اللغة العربية

توجد مستويات لتعليم اللغة العربية، تختلف باختلاف كم، ونوع الوحدة اللغوية المقصود تعليمها، وتكاد تحدد مستويات تعليم اللغة العربية فيما يأتى:

١- تعليم الكلمات.

٢- تعليم الجملة أو التركيب اللغوى.

٣- تعليم الفقرة

٤- تعليم الاسلوب اللغوى

أولاً: تعليم الكلمات:

قد تكون الكلمة مورفيمًا واحدًا أوأكثر (المورفيم هو أصغر وحدة لغوية ذات معنى) مثال ذلك كلمة (معلم) التى تتكون من مورفيم واحد، وكلمة (المعلم) تتكون من مورفيمين هما (أل + معلم) أما (المعلمون) فهى تتكون من الثلاثة مورفيمان هى: (أل + معلم + ون) ولكل مورفيم من ثلاثة المورفيمات معناه الخاص به.

وقد تكون الكلمة مجردة، وقد تكون مزيدة، فإن كانت مزيدة، فلها جذر، وبها زائدة واحدة أو أكثر، فكلمة (استعلم) جذرها (علم) وأن الزائدة فيها فهى الهمزة، والسين والتاء، والحروف الزائدة قد تكون في أول الكلمة فتسمى سابقة مثل (است) في (استقدم) وقد تكون الحروف الزائدة في وسط الكلمة، فتدعى داخله، مثل الألف في (قادم)،

وقد تكون الحروف الزائدة في آخر الكلمة فتدعى حينئذٍ لاحقة، مثل (ين) في (قادمين).

وفى تدريس الكلمات من المفيد أن يلفت المعلم نظر تلاميذه إلى مكوّنات الكلمة من زوائد، وسوابق ، ودواخل، ولواحق، لأن هذه الزوائد مورفيمات لها معانيها، ولأنها وحدات يكثر تواجدها في كلمات اللغة، كما إنه لابد من مراعاة مستوى التلميذ أو الطالب الذى نقدم له الكلمات، لنعرف متى، وكم، وكيف نقدم له التحليل المفرداتى والمعلومات المناسبة عن زوائد الكلمات.

وكل كلمة معنى، وصيغة، واستعمال ،ولذلك لعله من المفيد للمعلم إذا أراد أن يعلّم كلمات – أن يدرب تلاميذه او طلابه على ما يأتي:

أ- معنى الكلمة.

ب- نطق الكلمة.

ج- تهجئة الكلمة.

د- استعمال الكلمة.

١ – معنى الكلمة:

يوجد فرع فى علم اللغة النظرى يعنى بدراسة معانى الكلمات، ويسمى هذا الفرع علم المعانى أو علم الدلالة ولعل من المفيد أن نذكر القارىء ببعض المبادىء المتعلقة بمعانى الكلمات:

أ- معنى الكلمة يحتمل التغير عبر الزمن، وتغير المعنى ليس شرطًا لازمًا لكل كلمة، بل هو حالة قد تعترى بعض الكلمات، كما إن

تغير المعنى – إذا حدث – لا يحدث فجأة،أو بين عشية وضحاها، بل قد يستغرق وقتا طويلاً قد يصل إلى قرون.

ب- معنى الكلمة الواحدة قد يختلف من لهجة إلى أخرى في اللغة الواحدة، والاختلاف لا يشترط فيه أن يكون جوهريًا، بل قد يكون اختلافا في الدرجة أو الاتساع أو الضيق في الدلالة، ومن حسن الحظ أن هذه الظاهرة محدودة في اللغة العربية الفصحى.

ج- الكلمة ليست الشيء الذى تدل عليه، بل هى رمز مقترن عشوائيًا بالشيء فكلمة (قلم) ليس قلما ، بل رمز صوتى يدل على الشيء المقصود.

د- الكلمة الواحدة قد يكون لها أكثر من معنى واحد، وهذه المعانى يتصل بعضها ببعض اتصالاً يسهل اكتشافه، ولكن شيوع الاستعمال يجعل المعنى يبدو مستقلاً بذاته عن سائر المعانى، فكلمة (عين) قد تعنى عين الإنسان أو عين الحيوان، أوعين الإبرة، أو ذاتَ الشيء أو جاسوسًا، أو رئيسًا في قومه.

هـ- معنى الكلمة قد يتغير من سياق لغوى إلى آخر.

ويبدو لهذه المبادىء وزنها، وتأثيرها في التدريس، فليس من المعقول أن تقدم الكلمة الجديدة دون سياق، إذا لابد من تقديمها في سياق يحدد المعنى المقصود منها، لأن المقبول السؤال عن معنى كلمة معزولة، بل لا بد من الاستفسار عن معناها وهى في سياق كامل.

٢- تقديم المعنى:

من الممكن تقديم معنى الكلمة بعده وسائل منها:

أ- الاقتران المباشر: حيث يتم توضيح معنى الكلمة الجديدة عن طريق اقترانها بما تدل عليه مباشرة، ويستخدم هذا الأسلوب في توضيح معانى الكلمات التى توجد مدلولاتها في غرفة الصف، أو يمكن إحضارها إلى غرفة الصف، مثال ذلك الكلمات الآتية:

كرسى، باب ، ولد، معلم، مسطرة، كتاب، قلم، ورقة، حقيبة، حائط، سقف، أرض، نافذة.

ب- الصورة: إذ كان من غير الممكن إحضار الشيء ذاته أو المدلول عليه ذاته إلى غرفة الصف، فمن الممكن استخدام صورته، لتوضيح معنى الكلمة، وقد تكون الصورة ضوئية أو مجرد رسم تقريبى أو صورة متحركة أو صورة ثابتة، فإذا أردنا توضيح معنى (فيل) أو (حوت) لن نكون قادرين على إحضار (فيل) أو (حوت) إلى غرفة الصف، و سيكون كافيا أن نحضر صورة الفيل أو الحوت.

ج- التمثيل: بعض الكلمات يستحسن توضيح معناها بالحركة، وخاصة إذا كانت أفعالا مثل ذلك الكلمات: (ركض) ، (مشى)، (ابتسم) ، (ضحك) ، (تكلم)، (جلس)، (وقف) مثل هذه الكلمات يسهل توضيح معناها عن طريق التمثيل الحركى.

د- السياق: من الممكن توضيح معنى الكلمة إذا وضعناها فى سياق لغوى يؤدى إلى كشف معناها، مثل ذلك : إذا غابت الشمس أتى الرجس، فإذا سئل الطفل عن معنى الدجى فى الجملة السابقة، فإنه سيعرف من السياق أنه الظلام، لأنه يأتى عندما تغيب الشمس.

هـ- الترادف، في بعض الحالات يتضح معنى الكلمة إذا ذكرنا كلمة ترادفها في المعنى وتماثلها في الوظيفة النحوية بشرط أن تكون هذه الكلمة مألوفة للتلميذ، حيث لا يجوز أن نشرح كلمة جديدة باستخدام كلمة جديدة أخرى، ويلاحظ هنا أنه يجب أن تكون الكلمة المألوفة فعلاً، وللاسم اسما، وللحرف حرفا.

و- التضاد: من الممكن توضيح معنى كلمة بذكر كلمة مضاده لها، مماثلة لها فى الوظيفة النحوية بشرط أن تكون هذه الكلمة مألوفة لدى التلميذ، مثال ذلك: حار - بارد - كريم - بخيل، مجتهد - كسول، اختفى - ظهر ، صواب - خطأ ، مؤمن - كافر.

ز- التعريف: من الممكن شرح بعض الكلمات عن طريق التعريف، فالحوت مثلاً أضخم حيوان بحرى، والطائر حيوان له جناحان تساعدانه على الطيران.

وعند تقديم معانى الكلمات الجديدة للتلاميذ، لابد للمعلم أن يراعى ما يأتى:

* إن الإشارة إلى الشيء لا تعنى بالضرورة توضيح معنى الكلمة، فإذا أردنا شرح معنى كلمة (سقف) ، وأشرنا إلى سقف غرفة الصف، فقد يظه التلميذ أن كلمة (سقف)، تعنى مروحة مثبتة في السقف، أو تعنى مصباحًا كهربائيًا أو تعنى لون السقف، ولهذا لابد للمعلم من الحيطة إذا استخدم الاقتران المباشر.

* توجد عدة طرق لتقديم الكلمة الجديدة، وعلى المعلم أن يختار الطريقة التى تناسب الكلمة، فتوجد كلمات تشير إلى محسوسات،

وكلمات تشير إلى موجودات في غرفة الصف، وكلمات تشير إلى معان مجردة، وكلمات هى أفعال، والطريقة التى تناسب نوعًا من الكلمات قد لاتناسب نوعًا آخر.

* الكلمات التى تستخدم في شرح كلمة جديدة يجب ان تكون كلمات مألوفة، إذ لا جدوى من شرح كلمة جديدة غير مألوفة غير معروفة لدى التلميذ باستخدام كلمة جديدة غير معروفة لديه أيضًا إن مثل هذا الأسلوب يزيد الأمور تعقيدًا

وشرحها فيما سنقدم من أمثلة، فماذا تقولون فى ذكر القرآن "الفرج" ، و "الفروج" مراذا بها مواضع يكره ذكرها، قال تعالى: والتى أحصنت فرجها" الأنبياء /٩١، قال "لفروجهم حافظون" المؤمنون /٥ وقال "ويحفظن فروجهن" النور/٣١.

ويرى بعض الباحثين أن ورود هذه الكلمة فى القرآن ليس بخارج عما ثبت لألفاظه من النزاهة والشرف، وذلك لأسباب منها أن هذه الكلمة لم توضع وضيعًا خاصًا للدلالة على موضع العرْض، بل هى كناية عنه شاعت فيه حتى قربت من الحقيقة العرفية، هذا لأن الكلمة في اللغة تقع مشتركًا لفظيًا بين عدة مسميات.

وعليه فإن كلمة "فرج" يُطلق على عدة معان، وموضع العِرْض من الإنسان واحد منها، وإطلاقها عليه من قبيل الكناية لا التصريح، وأن ملة الإطلاق ملحوظة فيه بحسب الوضع العام فى اللغة.

وللفظ القرآن خواص عديدة، منها أن القرأن، يفرّق بين الكلمتين المتفقتين فى المعنى فيستعمل إحداهما في موضع لا يتعداه،

ويستعمل الأخرى فى موضع آخر لا يتعداه إلى موضع الأولى، وهما عند كثير من الناس تستويان فى الدلالة فلا يجدون بينهما فرقًا.

وقد فطن إلى هذا الملحظ الدقيق فى ألفاظ القرآن الجاحظ، حيث قال "وقد يستخف الناس ألفاظًا ويستعملونها وغيرها أحق بذلك منها ، ألا ترى أن الله تبارك وتعالى لم يذكر فى القرآن "الجوع: إلا فى موضع العقاب أو فى موضع الفقر المدقع والعجز الظاهر، الناس لا يذكرون العنب، ويذكرون الجوع فيحالة ا لقدرة والسلامة.

وكلمة "المطر" لأنك لا تجدالقرآن يأتى به إلا فى موضع الانتقام، والعامة، وأكثر الخاصة لا يفصلون بين ذكر المطر، وذلك الغيث"(١)

وتؤدى الفواصل القرآنية دورًا مهمًا فى الإيقاع الصوتى إلى جانب دورها المهم فى تأكيد المعنى وإيضاحه، فقد سلك بها لذلك مسلكًا خاصًا، ومن ذلك ما يأتى:

- تقديم المعمول، ومن ذلك تقديمه على الفاعل نحو: "ولو جاء آل فرعون النذر" القمر/٤١، وكذلك تقديم خبر كان على اسمها نحو "ولم يكن له كفوًا أحد" الإخلاص /٤.
- تقديم ما هو متأخر فى الزمان نحو :"فلله الآخرة والأولى" النجم/٢٥
- تقديم الفاضل على الافضل نحو : "برب هارون وموسى" طه /٧٠.

---

(١) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين (القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ج١، ١٩٤٨م ص ٤٣.

- تقديم الضمير على ما يفسر نحو : "فأوجس فى نفسه خيفة موسى".
طه/٦٧
- تقديم الصفة الجملة على الصفة المفردة، نحو : "ونخرج له يوم القيامة كتابًا يلقاه منشورًا" الإسراء/١٣.
- حذف ياء المنقوص نحو: "الكبير المتعال" الرعد/٩ ، و "يوم التناد" غافر/٣٢.
- حذف ياء الفعل غير المجزوم، نحو "والليل إذا يسر" الفجر/٤.
- حذف ياء الإضافة نحو : "فكيف كان عذابى ونذر" القمر /١٦.
- زيادة حرف المد، مثل: "الظنونا" الأحزاب/١٠، و "السبيلا" الأحزاب/٦٧، و "الرسولا" الأحزاب/٦٦، ومنه إبقاؤه مع الجازم نحو : "سنقرئك فلاتنسى" الأعلى/٦، على القول بأنه نهى.
- صرف مالا ينصرف نحو : "قوارير – قواريرا" الإنسان /١٥/١٦.
- إيثار تذكير اسم الجنس كقوله : "أعجاز نخل منقعر" القمر /٢٠.
- حذف متعلق أفضل التفضيل: نحو : "إعجاز نخل خاوية" الحاقة/٧.
- حذف متعلق أفعل التفضيل، نحو "يعلم السر وأخفى" طه/٧، وقوله تعالى"خير وأبقَى" طه /٧٣.
- الاستغناء بالإفراد عن التثنيه، نحو: "فلا يخرجنّكما من الجنة فتشقى" طه/١٧.
- الاستغناء بالإفراد عن الجمع، نحو "واجعلنا للمتقين إماما" الفرقان/٧٤، نحو "إن المتقين فى جنات ونهر" القمر/٥٤ لم يقل (أنهر) ، ولا "أنهار" كما ورد فى غير هذين الموضعين.

- الاستغناء بالتثنية عن الإفراد، نحو: "قواريرا – قواريرا" الإنسان/١٥-١٦.
- إيثار تذكير اسم الجنس كقوله "إعحاز نخل منقعر علامة تتصيص القمر /٢٠.
- حذف متعلق أفعل التفضيل، نحو "يعلم* السر وأخفى علامة تتصيص طه/٧، وقوله تعالى: "خير وأبقى" طه/٧٣.
- الاستغناء بالإفراد عن التثنية، نحو : "فلا يخرجنّكما من الجنة فتشقى" طه/١١٧.
- الاستغناء بالتثنية عن الإفراد، نحو: "ولمن خاف مقام ربه جنتان" الرحمن/٤٦.
- الاستغناء بالتثنية عن الجمع، نحو : "ذواتا أفنان" الرحمن/٤٨.
- الاستغناء بالجمع عن الإفراد نحو : "لا بيع فيها ولا خلال: إبراهيم/٣١. إبراهيم/٣١، أي : ولأخله، فجمع للفاصلة.
- إجراء غير العاقل مجرى العاقل، نحو: "كلّ في فلك يسبحون" الأنبياء/٣٣ وقوله: "رأيتهم لي ساجدين" يوسف/٤.
- الإتيان بصيغة المبالغة نحو :"قدير" و "عليم" مع ترك ذلك في بعض المواضع، ومنه قوله تعالى: "وما كان ربك نسيًا" مريم/٦٤.
- وقوع مفعول موقع فاعل نحو: "حجابا مستورًا" الإسراء/٤٥ أي ساترًا وقوله: "خلق من ماء دافق" الطارق/٦.
- إيقاع حرف مكان غيره، نحو : بأن ربك أوحى لها" الزلزلة/٥ أي إليها.

- تأخير الوصف الأبلغ عما هو دونه نحو قوله: "الرحمن الرحيم" الفاتحه /٣.
- إثبات هاء السكت، نحو قوله: "هلك عنى سلطانية" الحاقة/٢٩.
- الجمع بين المجرودات، نحو قوله: "ثم لا تجدوا لكم علينا به تبيعا" الإسراء/٦٩.
- العدول عن صيغة الماضى إلى الاستقبال نحو قوله: "ففريقا كذبتم وفريقا تقتلون" البقرة/٨٧.

وينتقى القرآن من الألفاظ جوامعها، وأغناها بالدلالة ويختار من أدوات التعبير ما يعطى من المعنى ما هو دائما متجدد متدفق، بحيث يسع وجهات النظر المختلفة، يقول محمد عبدالله دراز: "وهكذا يخيل إليك إنك قد أحطت خبرًا به، ووقفت على معناه محدودًا، ولو رجعت إليه كرّة أخرى لرايتك منه بازاء معنى جديد، غير ذلك الذى سبق إلى فهمك أول مرة، وكذلك حتى ترى للفظة الواحدة أو الكلمة الواحدة وجوهًا عدة، كلها صحيحة أو محتملة للصحة، وكأنما هى فص من الماس يعطيك كل ضلع فيه شعاعًا، فإذا نظرت إلى أضلاعه جملة بهرتك بألوان الطيف كلها، فلا تدرى ما تأخذ عينيك، وما تدع"(١)، لذلك فإنك ترى الناس يذهبون مذاهب شتى فى بيان المراد من لفظ فيه.

---

(١) محمد عبدالله دراز: النبأ العظيم (الكويت: دار القلم، ط٣، ١٩٨٨) ص ١١٧.

والقرآن يستخدم اللفظ الواحد فى مواضع متعددة، وكل موضع يراد به معنى غير الذى أريد به فى الموضع الآخر، ومن ذلك كلمة "الهدى" وما اشتق منها، فقد ورد فيها عديد من المعانى منها ما يأتى:

- بمعنى "البيان" كقوله تعالى: "أولئك على هدى من ربهم " البقرة/٥.
- وبمعنى "الدين" كقوله تعالى: "إن الهدى هدى الله" ال عمران/٧٣.
- وبمعنى "الإيمان" كقوله تعالى: "ويزيد الله الذين اهتدوا هدى" مريم/٧٦.
- وبمعنى "الداعى" كقوله تعالى: " ولكل قوم هاد" الرعد/٧.
- وبمعنى "الرسل" كقوله تعالى: "فإما يأتينكم منى هدى" البقرة/٣٨.
- وبمعنى "المعرفة" كقوله تعالى: "وبالنجم هم يهتدون" النحل/١٦.
- وبمعنى "القرآن" كقوله تعالى: "ولقد جاءهم من ربهم الهدى" غافر/٥٣
- وبمعنى "التوراه" كقوله تعالى: "ولقد آتينا موسى الهدى" غافر/١٥٦.

على أن بعض المعانى هنا يمكن أن تتداخل ويمكن كذلك أن تفسر بمعنى غير ما أثبتناه نقلا عن أحد الباحثين. (١)

ومثل هذا اللفظ – الهدى – فى الاستعمال على وجوه كثيرة: لفظ "السوء" فقد ورد "السوء" بمعنى "الزنا" كقوله تعالى: " ما جزاء من أراد بأهلك سوءا" يوسف/٢٥.

---

(١) عبدالعظيم محمد: خصائص التعبير القراني، (القاهرة، مكتبة وهبة، ط١، ١٩٩٢م) ص ٣٦٩.

- وبمعنى "الضر" كقوله تعالى: "إنما التوبة على الله للذين يعملون السوء بجهالة" النساء/١٧.
- وبمعنى "الهلاك" كقوله تعالى : "وإذا أراد الله بقوم سوءًا فلا مرد له" الرعد/١١.
- وبمعنى "العذاب" كقوله تعالى: "قل من ذا الذى يعصمكم من الله إن أراد بكم سوءًا أو أراد بكم رحمة" الأحزاب /١٧.
- وبمعنى "القبح" كقوله تعالى : " إن تمسسكم حسنة تسؤهم" آل عمران/١٢٠.
- وبمعنى "العورة" كقوله تعالى: "يوارى سوءاتكم" الأعراف /٢٦.
- وبمعنى "الهزيمة" كقوله تعالى: "فانقلبوا بنعمة من الله وفضل، لم يمسسهم سوء" آل عمران/١٧٤.
- وبمعنى "الميل إلى النساء" كقوله تعالى: "ما علمنا عليه من سوء" يوسف/٥١.

فى المثالين السابقين – "هدى" و "سوء" – استخدم القرآن كلمة واحدة – مع اختلاف صيغها – فى معاني متعددة كما رأينا،وذلك إحدى طريقتين له فى استثمار اللفظ.

وتوجد طريقة أخرى للقرآن فى استثمار اللفظ، وهى الطريقة التى يحتمل اللفظ فيها أكثر من معنى فى تركيب واحد بخلاف الطريقة المتقدمة.

ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: "والله يرزق من يشاء بغير حساب" البقرة/٢١٢، فانظر إلى ما تثيره كلمة "حساب" فى الآية المذكورة من معان:

- فقد يكون المعنى: أن الله يرزق من يشاء من عباده دون أن يحاسبه أحد لماذا رزقه؟ لأنه يعطى عن حرية تامة.
- وقد يكون المعنى: أن الله يرزق من يشاء بغير محاسبة لنفسه، خشية نفاذ ما بيديه لأنه غنى.
- وقد يكون المعنى: أن الله يرزق من يشاء، حيث لا يكون فى حسبان المرزوق جهة وكيفية الأرزاق، لأن ذلك قد اختص الله به.
- وقد يكون المعنى: أن الله يرزق من يشاء بغير معاقبة أو محاسبة له على عمله، لأنه يغفر لمن يشاء، ويعذب من يشاء، ولا معقب لحكمة.
- وقد يكون المعنى: أن الله يرزق من يشاء رزقا كثيرًا، لا يدخل تحت حساب أو حصر.

٣–معايير انتقاء الكلمات:

وفى ضوء ما تقدم هل توجد معايير لانتقاء الكلمات؟

لقد اختلف كثير من الباحثين فى معايير انتقاء الكلمات، إلا إنهم كانوا يتفقون على المعايير الآتية:

أ– معيار القرب أو الملاصقة: يعطى هذا المعيار الأولوية للكلمات التى تتعلق بالبيئة المباشرة للمتعلم، أى للأشياء التى حوله فى البيت أو فى المدرسة أو فى الصف.

ب- معيار السهولة: يعطى هذا المعيار الأولوية للكلمات القياسية التـــى تخلو من الشذوذ او الكلمات التى تخلو من الأصوات الصعبــة، أو من الكلمات التى تخلو من صعوبة إملائية.

ج- معيار الفائدة: يرى بعض الباحثين أن معيـــار الانتقـــاء يجـــب أن ينطلق من مدى حاجة التلميذ أو الطالب إلى كلمات معينة بغـــض النظر عن القرب أو السهولة.

د- معيار الشيوع: يعطى هذا المعيار الأولوية للكلمات ا لشائعة التـــى يستخرجها قوائم المفردات الشائعة حسب إحصاء المواد اللغوية.

ولاشك أن هذه المعايير قد تتداخل أحيانـــاً، فالكلمـــة الشـــائعة تكون مفيدة عادة، وقد تكون من البيئة الملاصقـــة – للمتعلـــم، ولكـــن معيار السهولة – مثلا – قد يتناقض مع المعايير الأخرى.

٤- مستويات الصعوبة فى الكلمة:

إن الكلمات تتفاوت في درجة صعوباتها بالنسبة للمتعلم، وعلـــى المعلم أن يعرف ذلك، وأن يعرف العوامل التى قد تجعل كلمة صعبـــة، وأخرى سهلة، ومن هذه العوامل ما يأتى:

أ- عدد المقاطع: كلما زاد طول الكلمة، زاد احتمـــال صعوبتـــها، لأن مقاطعها، وحروفها وأصواتها تكون أكثر، مما يزيد في إحتمـــالات الصعوبة من حيث اللفظ، والإملاء، فكلمة مستشفى تكون أصعـــب من كلمة (مشفى) ، وكلمة (اضطرب) قد تكون أصعب من كلمـــة (طرب).

ب- درجة التجريد: فالكلمة التى تدل على مجرد قد تكون أصعب من الكلمة التى تدل على محسوس، من حيث عرض معناها من قبل المعلم، وفهم معناها من قبل التلميذ، فكلمة (سعادة) مثلا أصعب من كلمة (سيارة)، وكلمة (سعِد) أصعب من كلمة (مشى).

ج- التماثل الحرفى الصوتى فكلما قل التماثل بين الشكل المكتوب للكلمة، والشكل المنطوق لها كانت الكلمة أصعب، فمثلا كلمة (مشوا) قد تكون أصعب من كلمة (كتاب) لأن الأولى فيها ألف تكتب ولا تنطق، في حين أن الثانية تنطق جميع حروفها، وكلمة (الرجل) قد تكون أصعب من كلمة (الولد) لأن الأولى تكتب فيها لام (أل) التعريف، وتقلب عند النطق راءً، في حين أن الكلمة الثانية تنطق كما تكتب.

٥- معرفة الكلمة:

إذا أردنا أن يعرف التلميذ الكلمة معرفة جيدة، فيجب أن نعلمه إياها تعليماً جيدًا والسؤال هنا هو: ما مكونات معرفة الكلمة؟ إن مكونات معرفة الكلمة هى:

أ- أن يفهم التلميذ معنى الكلمة إذا سمعها أو قرأها.

ب- أن ينطق هذه الكلمة نطقا صحيحًا إذا أراد استخدامها أثناء الكلام.

ج- أن يكتب الكلمة كتابة صحيحة.

د- أن يستخدم هذه الكلمة استخداما سليما ضمن سياق لغوى أثناء الكلام أو الكتابة.

هـ - أن يقرأ هذه الكلمة إذا رآها مكتوبة منفردة، أو فى سياق لغوى.

و- أن يفعل كل ذلك بسرعة عادية دون تردد أو تلعثم.

وهذا بدوره يعنى أن على المعلم - إذا أراد أن يعلم كلمة ما تعليمًا مجديًا - أن يفعل ما يأتى:

أ- يدرب المعلم تلاميذه على نطق الكلمة نطقا صحيحًا.

ب- يدربهم على استخدامها في سياق لغوى.

ج- يدربهم على كتابتها دون أخطاء إملائية.

د- يدربهم على قراءتها بشكل سليم.

هـ- يعرض لهم معناها.

و- يدربهم على كل ذلك هادفا إيصالهم إلى السرعة المعقولة في الأداء.

٦- خطوات تعليم الكلمة:

إذا أردنا تعليم كلمات جديدة للتلاميذ ، فمن الممكن اتباع عدة طرق، وقد تكون الطريقة الآتية مناسبة لتعليم الكلمات:

أ- ينطق المعلم الكلمة، والتلاميذ يستمعون، ومن الأفضل أن يكررها مرتين أو ثلاثا.

ب- يكتب المعلم الكلمة على اللوح مشكولة شكلا كاملاً.

ج- يعرض المعلم معنى الكلمة بالطريقة التى يراها مناسبة، (وقد سبق بيان ذلك في هذا الكتاب في طرق تقديم المعنى).

د- يستخدم المعلم الكلمة في جملة واحدة أو أكثر، لتتضح وظيفة الكلمة نحويًا.

هـ- يكرر التلاميذ إحدى هذه الجمل المحتوية على الكلمة تكرارًا جمعيًا، ثم فئويًا، ثم فرديًا.

و- يلفت المعلم نظر تلاميذه إلى طريقة كتابة الكلمة إذا كانت تنطوى على صعوبات إملائية.

ز- يكتب المعلم على اللوح معنى الكلمة، كما يكتب جملة، تبين استخدام الكلمة.

ح- يقرأ التلاميذ قائمة المفردات الجديدة المكتوبة على اللوح أمامهم.

ط- يكتب التلاميذ الكلمات ومعانيها والجمل التوضيحية في دفاترهم.

ويلاحظ أن الخطوات السابقة تحقق ما يأتى:

أ- يستمع التلاميذ إلى النطق النموذجى للكلمة من المعلم قبل أن يقوموا بتكرارها.

ب- يكرر التلاميذ الكلمة بعد أن يفهموا معناها، لا قبل فهم المعلم.

ج- تتسم هذه الخطوات بالشمول، إذ ينطق المعلم الكلمة، ويكررها، ويكتبها على اللوح، وستخدمها في جملة، ويكتب معناها على اللوح، كما إن التلاميذ يستمعون للكلمة، ويكتبونها، ويقرءونها، ويكررونها.

د- يكرر التلاميذ الكلمة ضمن سياق لغوى، وليس بشكل منعزل.

ثانياً: تعليم الجملة أو التركيب اللغوى:

١- معنى الجملة ، وأنواعها:

إن كتابة جملة ما يعنى أن تعرف ما تريد أن تقول، وأن تحسين التعبير عنه، فى جمل صحيحة واضحة، وأن تقدم التفاصيل

على نحو فعال فى السياق العام، وعلى المتكلم أو الكاتب أن يراعى أمرًا مهما وهو ما الذى يعنيه عندما يكتب الجملة، وما الذى يترتب على قراءتها ويمكن تقسيم الجمل إلى أربعة أنواع، وفقا لما يأتى:

أ- الغرض.

ب- التركيب.

ج- الشكل.

د- الاكتمال.

وفيما يلى بيان ذلك:

أ-تقسم الجمل من حيث أغراضها إلى خبرية وإنشائية:

١- **الجملة الخبرية:** وهى الجملة التى تحتمل الصدق أو الكذب، وتلقى لأحد غرضين:

أ- إفادة المخاطب بالمحكم الذى تضمنه الجملة، ويسمى ذلك: فائدة الخبر مثال: (بنى عمرو بن العاص جامع الفسطاط).

ب- كون المخاطب عالما بالحكم، ويسمى ذلك لازم الفائدة، كقولك لمن حفظ القرآن: (قد حفظت القرآن) وقد يلقى الخبر لأغراض أخرى تفهم من السياق منها ما يأتى:

ج- إظهار الضعف، كقوله تعالى على لسان زكريا – عليه السلام – : "قال رب إنى وهن العظيم منى، وأشتعل الرأس شيباً" مريم/٤.

د- التحسر والحزن كقوله تعالى حكاية عن امرأة عمران "رب إنى وضعتها أنثى" آل عمران/٣٦.

٢- الجملة الإنشائية: وهى الجملة التى لا تحتمل الصدق أو الكذب، وهى قسمان: طلبى وغير طلبى:

أ- الطلبى: يستدعى مطلوبا غير حاصل وقت الطلب، وأنواعه كثيرة منها:

١- التمنى: ليت الشباب يعود.

٢- الاستفهام: الهمزة، وأنى، هل ، ما ، من ، أى، كم، كيف، أين، متى، أيان.

- فالهمزة لطلب التصديق: أقام زيد؟ أو التصور: ألبن فى الإناء أم عسل؟

- هل: لطلب التصديق فحسب، نحو: **هل** قام زيد؟

- ويسأل بما عن الجنس نحو: ماعندك؟

-وباى عما يميز أحد المتشاركين نحو: أى الفريقين خير مقاما؟

-وبكم عن العدد: رسل بنى إسرائيل كم آتيناهم منأية بينة؟

- وأنى بمعنى كيف: "فأتوا حرثكم أنى شئتم".

وأخرى من أين: أنى لك هذا؟

-متى عن الزمان: متى السفر؟

- إيان عن الزمان المستقبل، وللتفخم: "يسأل أيان يوم القيامة"؟

وقد يخرج الاستفهام عن معنه الأصلى، ليدل على دلالات أخرى، منها:

ب-التنبيه على الضلال: "فأين تذهبون"؟

ج- الوعيد: "ألم أؤدب فلانا"؟

د- الإنكار: "أغير الله تدعون؟ أغير الله وليا؟ أليس الله بكاف عبده"؟

(لأن إنكار النفى له، ونفى النفى إثبات)

هـ- التوبيخ: "أعصيت ربك"؟

و- التكذيب: "أفاصفاكم ربكم بالبنين"؟

ز- التهكم: "أصلواتك تأمرك أن نترك ما يعبد آباؤنا"؟

ح- التحقير: "من هذا"؟

ط- التهويل: "القارعة ما القارعة"؟

ى- الاستبعاد: "أنى لهم الذكرى وقد جاءهم رسول مبين، ثم تولوا عنه".

ك- الاستبطاء: كم دعوتك فلم تجبنى؟

ل- التعجب: "مالى لا أرى الهدهد"؟

٣- النداء، ويكون:

أ- إغراء : ما مظلوم أقبل.

ب- استغاثة: يا لله لم ألم الفراق.

ج- تعجبا: يا للماء.

د- للتحسر والتوجع: وذلك كما فى نداء الأطلال.

أيا شجر الخابور مالك مورقا   كأنك لم تجدع على ابن طريف

هـ- للتعظيم:

يا رب إن عظمت ذنوبى كثرة   فلقد علمت بأن عفوك أعظم

و- للتحقير:

أولئك آبائى فجئنى بمثلهم إذا جمعتنا يا جرير المجامع

٤- الأمر : ويكون:

أ- بفعل الأمر: "قم فأنذر".

ب- بلام الأمر: و"ليوفوا نذورهم وليطوفوا بالبيت العتيق" الحج/٢٩.

ج- باسم فعل الأمر: "عليكم أنفسكم لا يضيركم من ضل إذا اهتديتم" المائدة/١٠٥.

د- بالمصدر النائب عن فعل الأمر "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا" الإسراء /٢٤

***وقد يخرج الأمر عن معناه الأصلى إلى معان أخرى، منها:**

أ- الإباحة: "وكلو واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر" البقرة/١٨٧

ب- التهديد: "اعملوا ما شئتم إنه بما تعملون بصير" فصلت/٤٠.

ج- التعجيز: "وإن كنتم فى ريب مما نزلنا على عبدنا فأتوا بسورة من مثلة" البقرة/٣٢

د- التسخير: "فقلنا لهم: كونوا قردة خاسئين" البقرة/٦٥.

هـ- الإهانة: "قل : كونوا حجارة أو حديدا" الإسراء/٥٠.

و- التسوية: "اصلوها فاصبروا أولا تصبروا سواء عليكم" الطور/١٦.

ز- التمنى: ألا أيها الليل الطويل ألا انجل.

ح- الدعاء: "أغفر لى ولوالدى وللمؤمنين يوم يقوم الحساب".

ط- الالتماس: قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل

بسقط اللوى بين الدخول فحومل.

٥- النهى:

وللنهى حرف واحد، وهو "لا" الجازمة في نحو قولك: لا تفعل.

وقد يستعمل فى غير طلب الكف أو الترك، كالتهديد، كقولك لمن لا يمتثل أمرك: لا تمتثل أمرى.

أو الدعاء: "رب لا تذرنى فردا، وأنت خر الوارثين" الأنبياء/٨٩.

أو الالتماس: ألا لا تلومانى كفى اللوم مابيا.

أو التوبيخ: لاتنه عن خلق وتأتى مثله عار عليك إذا فعلت عظيم.

ب- غير الطلبى: ويشمل:

١- التعجب: وهو تعبير عن حالة شعورية أو انفعال، مثل:

ما أجمل مصر! ، وما أجمل السلام!

٢- المدح: نعم الوطن مصر.

٣- الذم: "بئسما اشتروا به انفسهم أن يكفروا بما أنزل الله" البقرة/٩٠.

٤- القسم: "وتالله لأكيدن أصنامكم بعد أن تولوا مدبرين" الأنبياء/٥٧؟

ب - التركيب: تقسم الجمل من حيث تركيبها إلى ما يأتى:

١- الجملة البسيطة، وهى التىتحوى خبرا واحدا أو تدور حول حادثة واحدة مثل: نجح الطالب ، الدنيا بخير وتستهدف الجملة البسيطة تركيز انتباه القارىء حول فكرة واحدة أو سياق زمنى واحد.

وتتركب الجملة البسيطة من مسند ومسند اليه، ويسميان ركنى الكلام،والمحكوم عليه يسمى "مسندا إليه" فالنجاح مسند، والطالب مسند إليه واسم الفاعل الناقص، وأسماء "إن" وأخواتها، واسم "لأ" النافية للجنس.

فالفاعل مثل: جاء الحق، وزهق الباطل.

ونائب الفاعل: يعاقب المجرمون.

المبتدأ : الوقار زينة.

اسم الفعل الناقص: وكان الله على كل شيء مقتدرا.

اسم الأحرف التى تعمل عمل "ليس" مثل" ما زهير كسولا، إن أحد خير من أحد إلا بالتقوى.

واسم إن وأخواتها: "إن الله عليم بذات الصدور".

اسم لا النافية للجنس: لا رجل فى الدار.

والمسند: هو الفعل واسم الفعل وخبر المبتدأ وخبر الفعل الناقص وخبر الأحرف التى تعلم عمل "ليس" وخبر "إن" وأخواتها.

والمسند إليه لا يكون إلا اسماء.

والمسند يكون اسما مثل "مفيد" من قولنا: المال مفيد، واسم فعل مثل: هيهات الرجوع، وفعلا مثل : فاز المجتهد.

أما الفضلة: فاسم يذكر لتتميم معنىالجملة ككتاب من قولنا: قرأت كتابا وسميت فضله، لأنها زائدة على المسند إليـــه، ومثـــل: أحســـنت إحسانا، جاء الطلاب إلا عليا، سافر محمود يوم الخميس،جلســـت فـــى المكتبة.

والأداة: رابطة بين جزئى الجملة، أو بينهما وبين الفضلة، وذلـــك كأدوات الجزم، وحروف الجر، وغيرها.

والأداة إن كانت اسما، تقع مسندا إليه، مثل: من القادم؟

ومسندا، مثل: خير مال المرء ما يكون فى سبيل الله.

وفضله، مثل: أتق شر من أحسنت إليه.

٢- الجملة المركبة:

وتحوى أكثر من فكرة واحدة، وسياق زمنى واحد،مثل: قولـــه تعالى: "إنما مثل الحياة الدنيا كماء أنزلناه من السماء فاختلط به نبـــات الأرض مما يأكل الناس والأنعام، حتى إذا أخـــذت الأرض زخرفـــها، وأزينت، وظن أهلها أنهم قادرون عليها أتاها أمرنـــا ليـــلا أو نـــهارا، فجعلناها حصيدا كأن لم تغن بالأمس، كذلـــك نفصـــل الآيـــات لقـــوم يتفكرون" يونس/٢٤.

إن وظيفة الجملة المركبة هى تقديم فكرتين متمايزتين أو أكـــثر للقارىء أو السامع كل واحدة لها من الأهمية ما يجعلها جديـــرة بـــأن يخبر عنها وحدها، ولكن من خلال شدها إلى تركيب هو الإيحاء بأنـــها تؤدى وحده منطقية.

٣- الجملة المتداخلة:

وهى الجملة التى فيها: تداخل بين الأفكار، مثال ذلك: قوله تعالى "أفرأيت إن متعناهم سنين، ثم جاءهم ما كانوا يوعدون، ما أغنى عنهم ما كانوا يمتعون" الشعراء/ ٢٠٥-٢٠٧ فهذه ثلاث آيات، لا تفهم الأولى ولا الثانية إلا بالثالثة ألا ترى إن الأولى والثانية فى معرض استفهام يفتقر إلى جواب، والجواب فى الثالثة.

مثال آخر: قوله تعالى: "فأقبل بعضهم على بعض يتساءلون، قال قائل منهم إنى كان لى قرين، يقول أأنك لمن المصدقين، أإذا متنا وكنا ترابا وعظاما أ أنا لمدينون" الصافات/ ٥٠-٥٣.

فهذه الجمل الثلاث الأخيرة مرتبطة بعضها ببعض، فلا تفهم كل واحدة إلا بالتى تليها وقوله تعالى "فإنكم وما تعبدون، ما أنتم عليه بفاتنين، إلا من هو صال الجحيم" الصافات / ١٦١-١٦٣ فالآيتان الأوليان لا تفهم إحداهما إلا بالأخرى.

ومثله فى الشعر قول امرىء القيس:

فقلت له لما تمطى بصلبه　　　وأردف إعجازا وناء بكلكل
ألا أيها الليل الطويل ألا انجلى　　بصبح وما الإصباح منك بأمثل

ج- الجمل من حيث شكلها:

تنقسم الجمل من حيث شكلها إلى ما يأتى:

١- الجملة الدورية: وهى الجملة التى لا تكتمل فيها الفكرة المركزية حتى يتلفظ القارىء الكلمة الأخيرة، لاحظ أن مثل هذه الجملة لا تحتمل أن تقف على جزء منها فقط - مثل

قوله تعالى " لا تقربوا الصلاة و انتم سكارى حتى تعلموا ما تقولون" النساء/٤٣. وقوله تعالى: "يا أيها الذين آمنوا هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم، تؤمنون بالله ورسوله، وتجاهدون فى سبيل الله بأموالكم و أنفسكم" الصف/١٠-١١.

٢- **الجملة الفضفاضة**: مثل" زيد كالأسد" تحرر الكاتب من الأضطراب على نهاية الجملة، التى هو بصددها، مثل: "زيد كالأسد بأسا،والبحر جودا، والسيف مضاء، والبدر بهاء" لم يجب عليك أن تحفظ هذه التشبيهات نظاما مخصوصا، بل لو بدأت بالبدر وتشبيهه فى الحسن وأخرت تشبيه بالبدر وتشبيهه فى الحسن وأخرت تشبيهه بالأسد فى الشجاعة كان المعنى بحاله ومثالها: "كان حفل، وكان رقص،وكان غناء،وكان الجميع فى جذل" فلا يهم أن يكون الرقص قد بدأ قبل الغناء أو الغناء قبل الرقص، وإنما قصد رسم جو السرور فقط.

٣- **الجملة المجملة**: وهى التى تبدأ بحدث واحد، ثم يتوسع فيه، ويستطرد حتى يفرغ منه، وهى كثيرة فى القضايا العملية، ومثالها: "المادة المتبلورة تبرد ببطء، القليل منها كل حين، ثم تأخذ فى النمو شيئا فشيئا حتى تكتمل بلورتها".

د- الجمل من حيث اكتمالها:

تنقسم الجمل من حيث اكتمالها إلى ما يأتى:

١- جَمل تامة ٢- جمل ناقصة.

والجملة التامةهى المكتملة نحويًا،وتعطى فكرة تامة، ويجب أن تكون جميع الجمل تامة مالم تكن بصدد حوار.

وأما الجملة غير التامة فهى غير مكتملة نحويًا،ولكنها تعطى فى السياق فكرة واضحة وهذه دارجة فى الايحاءات القرآنية،الشعرية، والوجدانية فى مواضع معينة ولغايات بيانية مثل بعض الكلمات التى تتمم المعنى، من ذلك قوله تعالى: "ولو أن قرآنا سيّرت به الجبال أو قطعت به الأرض أو كلم به الموتى، بل لله الأمر جميعًا" الرعد/٣١.

أراد: لكان هذا القرآن، فحذف.

وقوله تعالى: "ولولا فضل الله عليكم، ورحمته وأن الله رؤوف رحيم" النور/٢٠

أراد: لعذبكم، ومن الحذف إسقاط "لا" من الكلام، من ذلك قوله تعالى" "يبين الله لكم أن تضلوا" النساء/١٧٦.

ومهما تنوعت الجمل، فإن الفكرة ينبغى أن تكون واضحة، إن الجملة ينبغى أن تكون من الوضوح بحيث لا تغيير لو جرى فى جزء منها لأثر على الوضوح ذاته مالم تكن فى حوار يفضل فيه الإيجاز.

تنوع أبنية الجمل:

إن آية الفكر الدقيق تعبير دقيق يؤديه،والعبارة المحكمة تؤدى عادة إلى تفكير محكم، وإن بدت الجمل وكأنها مستغنية بذاتها إلا أن

تداخلها مع الجمل الأخرى يعطيها أبعادًا أوسع إن الجملة البسيطة قد يكون لها من التأثير ما إن اقترنت معه بجملة أخرى، فإن ذلك يجعلها أكثر تفوقًا، وفي الوقت نفسه فإن الجمل الأكثر تعقيدا ربما كانت أكثر تأثيرًا إذا أحسن استخدامها وترتيبها.

وبالإضافة إلى التنويع فى تركيب الجملة، فإن التنويع فى ترتيبها يكون مفيدًا أحيانًا.

إن اللغة العربية منتظمة – كغيرها من اللغات – ولعل من أهم عناصر النظام اللغوى استعمال الألفاظ المحددة للدلالة على وظيفةنحوية معينة، ففى تكوين الجملة، نقوم – فى العادة – وتلقائيا بتقديم الفعل على الفاعل، والمبتدأ على الخبر،والموصوف على الصفة، ولكن بعض العناصر حتى فى الاستعمالات العادية قد تتوزع فى الجملة مواضع شتى، ففى قوله تعالى: "وما كان الله ليظلمهم ولكن كانوا أنفسهم يظلمون" العنكبوت/٤٠ واضح أن كل الممارسات الخاطئة إنما كانت تتكثف على نفوس الظلمة، وهم قد حصدوا الخطيئات، ولو تقدم الفاعل على المفعول وكانت الجملة "يظلمون أنفسهم: لوجدنا أن التنويه يقل، إذ يجوز أن يظلموا أنفسهم، وأن يظلموا غيرهم فتأخذ الأنفس فى التكثير نسبة أقل في الأهمية، إن كلتا الجملتين تعمل ضمن النظام اللغوى رغم أنه يوجد اختلاف فى التأكيد وفى طريقة ترتيب الجملة.

وفى أحيان معينة يكون الفاعل غير معروف، عندها تحور الفكرة، حيث نجعل المفعول به نائبا عن الفاعل، ونستخدم صيغة

المبنى للمجهول، مثل: تحلب الأبقار مرتين فى اليوم. إمّا لأنه لا يتعلق بذكره فائدة، نحو قوله تعالى: "وإذا حييتم بتحيه فحيوا بأحسن منها أو ردوها" النساء/٨٦ فذكر الذى يحيى لا فائدة منه، وإنما القصد وجوب رد التحيه لكل من يحيى، وإمّا لأنه يفهم من السياق لأنه أشهر من أنْ يعرف، نحو قوله تعالى: "وخلق الإنسان ضعيفا" النساء/٧٦.

ومثل التنويع فى الترتيب فإن المزاوجة بين الضمائر والخروج من صيغة إلى صيغة فى الأمر، والتعجب، والاستنكار، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: "هو الذى يسيركم فى البر والبحر حتى إذا كنتم فى الفلك، وجرين بهم بريح طيبة وفرحوا بها جاءتها ريح عاصف وجاءهم الموج من كل مكان وظنوا إنهم أحيط بهم دعوا الله مخلصين له الدين" يونس/٢٢[١] وفى خطبة الإمام ٣.

مواضع شتى، ففى قوله تعالى: "وما كان الله ليظلمهم ولكن كانوا أنفسهم يظلمون" العنكبوت/٤٠ واضح أن كل الممارسات الخاطئة إنما كانت إجراما فى حق أنفسهم، وقد حصدوا ثمار إجرامهم، ولو تقدم الفاعل على المفعول وكانت الجملة "يظلمون أنفسهم: لوجدنا أن التنويه يقل، إذ يجوز أن يظلموا أنفسهم، وأن يظلموا غيرهم فتأخذ الأنفس فى التكثير نسبة أقل في الأهمية، إن كلتا الجملتين تعمل ضمن النظام اللغوى رغم أنه يوجد اختلاف فى التأكيد وفى طريقة ترتيب الجملة.

---

(١) ابن أبى الأصبع المصرى: بديع القران، تحقيق حفنى محمد شرف (القاهرة: مطبعة الرسالة، ط١، ١٩٥٧م) ص ٤٤.

وفى أحيان معينة يكون الفاعل غير معروف، عندها تحور الفكرة، حيث نجعل المفعول به نائبا عن الفاعل، ونستخدم صيغة المبنى للمجهول، مثل: تحلب الأبقار مرتين فى اليوم. وإمّا لأنه لا يتعلق بذكره فائدة، نحو قوله تعالى: "وإذا حييتم بتحيه فحيوا بأحسن منها أو ردوها" النساء/٨٦ فذكر الذى يحيى لا فائدة منه، وإنما القصد وجوب رد التحيه لكل من يحيى، وإمّا أن يفهم من السياق لأنه أشهر من أن يعرف، نحو قوله تعالى: "وخلق الإنسان ضعيفا" النساء/٧٦.

ومثل التنويع فى الترتيب فإن المراوحة بين الضمائر والخروج من صيغة إلى صيغة فى الأمر، والتعجب، والاستنكار، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: "هو الذى يسيركم فى البر والبحر حتى إذا كنتم فى الفلك، وجرين بهم بريح طيبة وفرحوا بها جاءتها ريح عاصف وجاءهم الموج من كل مكان وظنوا أنهم أحيط بهم دعوا الله مخلصين له الدين" يونس/٢٢[١] وفى خطبة الإمام على – رضى الله عنه – انظر قوله: "ألا وإنى قد دعوتكم إلى قتال هؤلاء القوم ليلا ونهارا سروا وعلانية، وقلت لكم اغزوهم قبل أن يغزوكم فوالله ما غزى قوم قط فى عقر دارهم إلا ذلوا، فتوكلتم وتخاولتم وثقل عليكم قولى واتخذتموه وراءكم ظهريا حتى شنت عليكم الغارات، نجد الأفعال الماضية فى "دعوتكم" وقلت لكم ثم فعل الأمر "اغزوهم" ثم المضارع "يغزوكم" ثم الماضى المبنى للمجهول، فالماضى المبنى للمعلوم، ثم الأفعال الماضية

---

(١) ابن أبى الأصبع المصرى: بديع القران، تحقيق حفنى محمدشرف (القاهرة: مطبعة الرسالة، ط١، ١٩٥٧م) ص ٤٤.

المبنية للمعلوم، فالفعل المبنى للمجهول لاحظ توسط "عليكم" بين الفعل وفاعله في قوله: "عليكم قولى" وفى قوله: "شنت عليكم الغارات".

كما تتنوع أبنية الجمل وفقا لأغراض الكتابة، وتوظيف اللغة في خدمة الحياة العملية وحسب الإنسان ليقدر هذا أن يوازن - على سبيل المثال - بين المبادىء والأفناد التي ينطوى عليها خطاب أبى بكر لن يبقيه حين قال: فإنى أما بعد أيها الناس قد وليت عليكم، ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينونى، وإن أسأت فقوّمونى. الصدق أمانة، والكذب خيانة، ضعيف عندى حتى أخذ الحق منه- إن شاء الله، لا يدع قوم الجهاد فى سبيل الله إلا ضربهم الله بالذل، ولا تشيع الفاحشة فى قوم إلا عمّهم الله بالبلاء، أطيعونى ما أطعت الله ورسوله، فإن عصيت الله ورسوله فلا طاعة لي وعليكم، قوموا إلى صلاتكم يرحمكم الله" وخطاب المنصور العباسى بعد تسنُّمه ذروة العرش، إذا قال: "أيها الناس إنما أنا سلطان الله فى أرضه، أسوسكم بتوفيقه وتأييده، وحارسه على ماله، أعمل فيه بمشيئته، وأعطيه بإذنه؛ فقد جعلنى الله عليه قفلاً، إن شاء أن يفتحنى فتحنى لإعطائكم، وقسْم أرزاقكم، وإن شاء أن يقفلنى عليها أقفلنى ....." حسب الإنسان أن يوازن بين هذين الخطابين؛ ليرى مدى التغيّر العظيم فى بعض القواعد الأساسية للحياة الإسلامية فى أقل من قرنين، وقد نقلها من الشورى بين المسلمين إلى الحكم المطلق المستمد من الحق المقدّس.

الجمل المكثّفة: تتخذ الجمل المكثفة صورًا عديدة منها ما يأتى:

أ- الأمثال:

وهى أقوال وضعتها العرب لأسباب أوجبتها، وحوادث اقتضتها، فصاء المثل المضروب لأمر من الأمور عندهم كالعلامة التى يعرف بها الشئ، وليس فى كلامهم أو جزء منها، ولا أشد اختصارا فالأمثال تشبيهات لحوادث اقتضتها.

ومن الأمثال فى القرآن قوله تعالى: "مثل الذين اتخذوا من دون الله أولياء كمثل العنكبوت اتخذت بيتا، وإن أوهن البيوت لبيت العنكبوت لو كانوا يعلمون" العنكبوت/٤١. وقوله تعالى: "مثل الذين حملوا التوارة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفارا" (الجمعة/٥)

وقوله – صلى الله عليه وسلم – "أرأيتم أن لو تهرا بباب أحدكم يغتسل منه كل يوم خمس مرات، هل يبقى من درنه شيء؟ قالوا "لا يبقى من درنه" قال: فذلك مثل الصلوات الخمس يحمو الله بهن الخطايا"، ومن أمثال العرب: "كيف أعاودك وهذا أثر فأسك؟" وفى المكتبة العربية مصادر كثيرة فى الأمثال نذكر منها: مجمع الأمثال للميدانى، وجمهرة الأمثال للعسكرى، والأمثال للمفضل الضبى، والمستقصى فى الأمثال للزمخشرى.

ب- الحكم:

وهى أقوال مأثورة عن أهل الذكاء والتجربة، ومما يميزها عن الأمثال أنها تصور عقلية الخاصة والصفوة، بينما الأمثال تدرو على ألسنة عامة الناس وهى تشبيهات لحوادث اقتضتها.

ومن الحكم قوله – صلى الله عليه وسلم – "رب حامل فقه غير فقيه، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه"، وقول عثمان بن عفان – رضى الله عنه – "إن الله يزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن".

ج– التوقيعات:

وهى جمل مكثفة يوقع بها ذوو الشأن فى الامور، وهى تلخص المعنى الكثير فى كلام قليل.

وقع عبدالرحمن بن الحكم فى أسفل كتاب له: "من لم يصب وجه مطلبه، كان الحرمان أولى به"، وكتبت زبيدة (زوج الرشيد) إلى أحد عمالها، "أصلح كتابك وإلا صرفناك عن عملك".

وليس ممكنا لدى كثير من الطلاب تكثيف كل فكرة إلى جمل لماحة كهذه، بل من الملاحظ وجود كثير من كتابات الطلاب فيها ضبابية، وغموض، وجمل غير موظفة فى بناء الموضوع، وبالإمكان تنحية بعض أسباب الغموض بتنحية أسباب الضعف منها ما يأتى:

أ– الحشو:

وهى الجمل الزائدة، والمقدمات الطويلة، والتكرار غير الهادف، وقد أورد ضياء الدين الأثير على ذلك مثالا من مجالسه، قال: "والمثال الذى أضربه هو حكاية أوردت بمحضر منى وذاك إنه جلس إلى فى بعض الأيام جماعة من الإخوان،وأخذوا فى مفاوضة الأحاديث، وأنساقوا إلى ذكر غرائب الوقائع التى فى العالم، فذكر كل من الجماعة شيئا، فقال شخص منهم: إنى كنت بالجزيرة العمرية فى زمن الملك فلان، وكنت إذ ذاك صبيا صغيرا، فاجتمعت أنا ونفر من

الصبيان فى الحارة الفلانية، وصعدنا إلى سلم طاحونة لبنى فلان، وأخذنا نلعب على السطح، فوقع صبى منا إلى أرض الطاحونة، فوطئة بغل من بغال الطاحونة فخفنا أن يكون آذاه، فأسرعنا النزول إليه، فوجدناه قد وطئه البغل، فختنه ختانة صحيحة حسنة، لا يستطيع الصانع الحاذق أن يفعل خيرا منها، فقال له شخص من الحاضرين: والله هذا عى فاحسن، وتطويل كثير، لا حاجة إليه، فإنك بصدد أن تذكر أنك كنت صبيا تلعب مع الصبيان على سطح الطاحونة، فوقع صبى منكم .... ولا فرق بين أن تكون هذه الواقعة فى بلد نعرفه، أو فى بلد لا نعرفه، ولو كانت بأقصى المشرق أو بأقصى المغرب لم يكن ذلك قدحا فىغرابتها، وأما أن تذكر أنها كانت بالجزيرة العمرية، فى الحارة الفلانية، فى طاحونة بنى فلان، وكان زمنا الملك فلان، فإن مثل هذا كله تطويل لا حاجة إليه، والمعنى المقصود يفهم بدونه"

ب- اللفظية:

تأتى اللفظية من اندغام فكرة الفعل الحقيقى فى شبه جملة أسمية، ففى قولنا "ينافس" يصبح هو "فى منافسة مع" ويعتبر "يصبح" "مع الأخذ بعين فى الاعتبار".

ج- المواربة:

وهى الدوران حول المعنى دون استخدام الكلام التقريرى المباشر، كأن يقول المرء: "بالنسبة لى" أو "طبقة للحقيقة" أو "بأعتبار أن".

د- الزخرفة اللفظية:

وهى استخدام كلمات كبيرة لمعان قليلة، وغالبا نجدها لدى المبتدئين الذين يظنون أنهم بذلك يشتقون لأنفسهم طريقة خاصة بهم، فمثلا فى وصف روضة من الرياض: "روضة رقت حواشيها، وتأنق واشيها، روضة كالعقود المنظمة على البرود المنمنمة، روضة قد راضتها ألف المطر، ودبجتها أيدى الندى، رياض كالعرائس فى حيلها وزخارفها".

وفى ضوء ما سبق يجب تلافى الأسباب المذكورة آنفا حتى تكون الجمل واضحة، وموظفة فى بناء الموضوع.

وتعتبر الجملة اللغوية – سواء أكانت أسمية أو فعلية – أو مظهر مستقل من مظاهر اللغة، لأن مدلولها معنى تام غالبا ، وفى الجملة يظهر نوع من براعة التعبير حيث يضم معنى مفرد إلى آخر، واللوحة الفنية لا تحوز الإعجاب إن كانت مصنوعة من لون واحد، وإنما تحوز نصيبا منه إذا تألفت من لونين مثلا، وإلى هذا المعنى يقول عبدالقاهر الجرجانى في كتابه دلائل الإعجاز.

"والإلفاظ لا تتفاضل من حيث هى ألفاظ مجردة، ولا من حيث هى كلم مفردة، ولكن الألفاظ تثبت لها الفضيلة وخلافها فى ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التى تليها أو ما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ، ومما يشهد لذلك أنك ترى الكلمة تروقك وتؤنسك في موضع ثم تراها بعينها تثقل عليك في موضع آخر"

وتقول فلسفة الجملة اللغوية على قاعدة مؤداها أن تكشف العلاقة بين مفردين حقيقة أو تقديرا، وهذا هو أبسط تصور للجملة، فإذا تجاوز مفردان على جهة من جهات الارتباط المعتبرة في تكوين الجملة، صار ذلك المفردان "جملة" أو ألفاظا مركبة، تؤدى معنى من أجله صيغ التركيب.

وأنواع الكلمات المكونة للجملة اسم أو فعل؛ لأن الاسم والفعل لهما دلالة مستقلة كل واحد على حدة، ولاي دخل الحرف في تكوينها الأساسى لعدم دلالتها على معنى مستقل يمكن جعله ركنا في جملة التركيب، وقد تنوعت الجملة فى اللغة العربية إلى هذين النوعين:

جملة أسمية: وهى ما كان المسند إليه فيها اسما مقدما على المسند حقيقة أو تقديرا سواء أكان المسند اسما كذلك أو جملة أو شبه جملة، وهى تدل على ثبوت المعنى المؤدية له.

وجملة فعلية: وهى ما كان المسند إليه فيها اسما مؤخرا على المسند "الفعل" ضرورة، وتدل على تجدد المعنى المؤدية له وعلى حدوثه.

وقد تقترن كلتا الجملتين بعناصر ثانوية – بعد ركنى الإسناد – تزيد المعنى وضوحا، وترتيب تلك العناصر في الذكر راجع إلى قانون تنظيمى "نحوى" أو إلى اعتبار معنوى "بلاغى" ولا يجرى العمل فيها دونما توجيه.

والمنهج الذىعليه الجملة في اللغة العربية يختلف باختلاف نوع الجملة نفسها فإن كانت فعلية، كان تكوينها على النحو الآتى:

الفعل + الفاعل أو ما قام مقامه + متعلقات الفعل مثل المفعول به، وقد يذكر بعد الفعل مباشرة غير الفاعل وغير المفعول به كالظرف إذا اقتضى ذلك مقتضى.

وإذا كانت أسمية، أتى تكوينها على الوجه الاتى:

المسند إليه مع توابعه + المسند + متعلقات الإسناد.

والسير على هذا المنهج العادى ليس بلازم، لأن تكوين الجملة في اللغة العربية تراعى فيه أسس تعبيرية تقوم على اعتبارات بلاغية، على هداها تكون الجملة في وضع جديد.

وهذا السلوك نراه في الأنماط الأدبية الرفيعة، كالقرآن الكريم، والآثار النبوية، والحكم والأمثال، ونراه في الأشعار الرائعة، والنثر الفنى الأصيل.

فمن القرآن قوله تعالى: "وعنده مفاتيح الغيب لا يعلمها إلا هو".

وقوله "لهم دار السلام عند ربهم" الأنعام /٥٩ ففى الآيتين تقديم المسند "الخبر" وهو الظرف في الآية الأولى، والجار والمجرور في الآية الثانية – على المسند إليه فيها ، وهو : "مفاتيح الغيب" الأنعام /١٢٧ في الأولى .. و "دار السلام" في الثانية، ومثلها قوله تعالى: "أنى يكون له الملك علينا"البقرة/٢٤٧ وقوله "بيدك الخير، إنك على كل شيء قدير"آل عمران/٢٦ وقوله: "لكم دينكم، ولى دين" الكافرون/٦.

والحال كذلك في تقديم بعض المتعلقات كقوله تعالى: "وجاء من أقصا المدينة رجل يسعى" يس/٢٠ فـ "رجل" فاعل قدم عليه متعلق الفعل: "من أقصا المدينة" فاصلا بينه وبين الفعل، والمنهج العادى يأبى مثل هذا، لكن الاعتبار البلاغى يوجبه.

ومن الأدب النبوى، قوله - عليه الصلاة والسلام" "إخوانكم خولكم" ، والتقدير "خولكم إخوانكم"، فالمراد بهذا الحديث تشبيه "الخول" بالإخوان في حسن المعاملة إليهم، وحفظ الود لهم، فهو من التشبيه البليغ المؤكد، فقدم المسند على المسند إليه، اعتناء بشأن المقدم، واهتماما به، وفى الأدب النبوى كثير من اللفتات من هذا النوع، وغيره، يطول بنا التطواف لو أرخينا العناق، فلنكتف بما قل، ودل

ومن الشعر ، قول عمارة بن عقيل بن بلال بن جرير

أأترك إن قلت دارهم خالد ‏ ‏ ‏ ‏ زيارته إنى - إذا - للئيم

وقال ابن المعتز:

وإنى على إشفاق عينى من العدى ‏ ‏ ‏ ‏ لتجمع منى نظرة ثم أطرق

فهذان البيتان من الشعر لم يجريا على النسق العادى، ففى الأول فصل بين الفعل ومعموله بجملة الشرط، والأصل اتصال العامل بالمعمول، كما فصل في الشطر الثانى من البيت نفسه ثم بين اسم "إن" - الضمير - وخبرها بأجنبى هو "إذا".

كما فصل ابن المعتز في البيت الثاني بين اسم "إن" وخبرها بأجنبى هو وعلى اشفاق عينى من الندى، كما فصل بين الفعل (لتجمع وفاعله ونظرة) بالجار والمجرور "منى" ، وغير ذلك كثير.

٢ – المعنى التركيبى أو القواعدى:

تستمد الجملة اللغوية معناها من تركيبها القواعدى، ومن مفرداتها، ولهذا فإن للجملة اللغوية معنيين: المعنى القواعدى، والمعنى المفرداتى، يتكون المعنى القواعدى مما يأتى:

أ – نظم الكلمات: فترتيب الكلمات في الجملة حال وجود حركات إعراب مقدرة يدل على معان محددة فى جمل مثل: "سأل موسى عيسى" تعنى أن السائل هو موسى والمسئول هو عيسى، وقد انتقل هذا المعنى عبر نظم الكلمات، وإذا قيل ويسأل عيسى قوى" أصبح عيسى هو السائل، وموسى هو المسئول، وهكذا فإن ترتيب الكلمات في مثل هاتين الجملتين يساعد في تكوين المعنى.

ب – التنغيم: من الممكن أن تكون مفردات الجملة اللغوية، ونظم كلماتها ثابتا، ولكن يمكن أن تنطق الجملة الواحدة بعدة أشكال تنغيمية، فيؤدى كل شيء معنى مختلفا فمن الممكن أن تكون الجملة اخبارية أو استفهامية أو تعجبية دون تغيير مفرداتها، وذلك عن طريق التحكم فى التنغيم، وبذلك يكون التنغيم أحدعناصر المعنى القواعدى للجملة، فالجملة، (قرأت كتابين أمس) من الممكن أن تقال لتكون إخبارا، أو تقال لتكون تعجبا، أو تقال لتكون استفهاما.

ج – الصيغة الصرفية: إن الصيغة الصرفية للكلمة تساعد في تشكيل المعنى، فصيغة (فاعل) تدل على أن الكلمة اسم فاعل، وصيغة (مفعول) تدل على أن الكلمة اسم مفعول، والكلمة لو انتهت بـ

(ات) زائدتين فإنها تكون جمع مؤنث سالما، وصيغة تنتهى بـ (ون) قد تدل على جمع مذكر سالم، وصيغة تنتهى بـ (ان) قد تدل على مثنى، وهكذا فإن الصيغ الصرفية ذات دلالة تساهم مع غيرها في تشكيل المعنى القواعدى للجملة اللغوية.

٣- تدريس المعنى القواعدى:

إن المعنى الوقاعدى للجملة مهم مثل المعنى المفرداتى، فقد يفهم القارىء أو السامع معانى المفردات في جملة ما، ولكنه قد لايفهم المعنى الكلى للجملة، لأنه لم يفهم المعنى القواعدى للجملة، فإذا لم يفهم القارىء أو السامع طبيعة العلاقات بين كلمات الجملة الواحدة، فإن هذا يعيق فهم المعنى فهما دقيقا، ومن المعروف أن الكتابة العربية غير مشكولة، في معظم الحالات.

٤- بعض الصور التركيبية:

إن معرفة الصور التركيبية الخاصة بكيفية ترتيب الجملة، وتحديد مواقع تركيب الكلمات فيها تبعا لكل قاعدة نحوية، وإدراك العلامات الخاصة المميزة لكل صورة من الصور التركيبية يبدو – من وجهة نظرنا – ضروريا لكل من المعلم والتلميذ في تدريس النحو أو التراكيب اللغوية، وذلك لأن تحديد مواقع مكونات الجملة ليس أمرا عفويا مرده إلى الصدفة، وليس مسألة ذاتية منوطة بإرادة صاحبها المطلقة من كل قيد، بل ثمة ضوابط محددة تتناوله، من هذه الضوابط ما يتحتم فيه من تقديم أنماط معينة من الكلمات أو المركبات على غيرها في الجملة، كأدوات الاستفهام، والشرط، ومنها ما يجب فيه

تأخير أنماط محددة من مكوناتها عن غيرها فيها، كالمبتدأ أو الخبر في حالات بعينها، ولا سبيل لإهمال هذه الضوابط فى الجملة، كما لا مجال للخروج عليها فى اللغة، وحتى في الحالات التى يوجب فيها النحاة التزام موضع محدد للكلمات والمركبات في الجملة، فإنهم قد وضعوا أصولا عامة، ينبغى رعايتها بتحديد هذه المواضع وقرروا أن مخالفة هذه الأصول لابد أن ترتبط بإفادة معنى، لا سبيل إلى إفادته بغير هذه المخالفة، ومقتضى هذا أن لكل صورة من الصور المحتملة في (الجملة الجائزة الترتيب) دورا في إفادة المعنى في الموقف اللغوى يخالف دور غيرها في الصور البديلة لها، وبما أن من الثابت أن المواقف اللغوية تختلف في تشكيل معانيها، وتنويع درجات الأهمية بين عناصرها، فإن من الطبيعى القول بأن جواز الترتيب أمر – في حقيقته– أقرب إلى أن يكون افتراضاً عقليا أكثر منه تعبيرا عن حقيقة ثابتة. إن النحاة – مثلا – يجيزون بشروط خاصة تقدم المفعول به على الفاعل وحده ، أو على الفعل معه، وهكذا يصبح للمتكلم – نظريا – حق الاختيار بين صور ثلاث هى:

أ- الفعل + الفاعل + المفعول.

ب- الفعل + المفعول + الفاعل.

ج- المفعول + الفعل + الفاعل.

ولكن إذا وضعنا في الاعتبار ما قررته القواعد النحوية من أن "الأصل" تأخر المفعول عن فاعله، وأن التقدم في الجملة يفيد أهمية للمتقدم، لا تستفاد حال تأخره لوجب أن تنتهى إلى أن كل صورة منها

تختلف معنى وموقفا عن غيرها من الصور، بحيث لا يجوز أن تتبادل مواقعها، فلا يصح استخدامها مكان غيرها، أو استخدام غيرها مكانها، وفيما يلى أمثلة للوقوع في الخطأ بسبب اغفال ما تفرضه طبيعة الصور التركيبية للجملة العربية من خصائص ترتيبية خاصة:

أ- قال تعالى: "فناظرة بم يرجع المرسلون" النمل/٣٥ فلو قال قائل: إن (بم) متعلق بكلمة (ناظرة) لكان قوله خطأ، لأن الاستفهام له الصدر،والصواب أن (بم) متعلق بكلمة (يرجع).

ب- قال تعالى: "فقليلا ما يؤمنون" البقرة/٨٨ فلو قال قائل: إن "ما" موصولة بمعنى (من).

وهذا يعنى أن كشف العلاقات النحوية بين الكلمات ضرورى للفهم الدقيق، ومن العلاقات التى تستوجب اكتشافها ما يأتى:

أ- العلاقة بين الفعل وفاعله.

ب- العلاقة بين الفعل والمفعول به.

ج- العلاقة بين الفاعل والمفعول به.

د- العلاقة بين فعل الشرط، وجوابه.

هـ- العلاقة بين المبتدأ أو الخبر.

و- العلاقة بين كان (أو إحدى أخواتها)، واسمها وخبرها.

ز- العلاقة بين إن (أو إحدى أخواتها)، واسمها وخبرها.

ح- العلاقة بين الجار والمجرور.

ط- العلاقة بين المعطوف والمعطوف عليه.

ى- العلاقة بين المضاف والمضاف إليه.

ك- العلاقة بين شبه الجملة والمتعلق.

ل- العلاقة بين الصفة، والموصوف.

م- العلاقة بين الحال، وصاحبها.

وما إلى ذلك من علاقات تركيبية أخرى.

ويمكن للمعلم أن يساعد تلاميذه على فهم المعنى التركيبى أو القواعدى، عن طريق ما يأتى:

أ- يجب على المعلم أن يبرز كيف تؤثر مواقع الكلمات في الجملة على معنى الجملة، كما يجب عليه أن يبين لتلاميذه كيف تترابط كلمات الجملة الواحدة، فلكل فعل فاعل، ولكل مبتدأ خبر، ولكل صفة موصوف، ولكل مفعول به فاعل وفعل، ولكل أداة شرط فعل وجواب، ولكل أداة عطف معطوف ومعطوف عليه، وهكذا مع سائر العلاقات التركيبية.

ب- على المعلم أن يبين لتلاميذه الدور الذى تلعبه الكلمات الوظيفية في المعنى، فحرف الجر يدل على أن ما بعده اسم، وحرف الشرط، يسم الفعل، وحرف القسم يسم الاسم.

ج- على المعلم أن يبين لتلاميذه كيف أن التنغيم يؤثر في المعنى، وأن تنغيم الجملة الإخبارية يختلف عن تنغيم الجملة الاستفهامية، ويختلف عن تنغيم الجملة التعجبية، كما أن تغيير تنغيم الجملة الواحدة يؤدى إلى تغيير في معناها، وهذا يعنى أن على المعلم أن يدرب تلاميذه على التنغيم الصحيح للجملة، وأن يعطيهم النموذج الصحيح لهذا التنغيم.

د- على المعلم أن يهتم بالمعانى القواعدية للصيغ الصرفية، فتوجد لواحق لها معانيها تضاف إلى الكلمات مثل (ون) أو (ى ن) في نهاية جمع المذكر السالم، و (ا ت) في نهاية جمع المؤنث السالم، و(ان) في نهاية المثنى.

كما توجد سوابق تضاف إلى الفع لها معانيها مثل (أ) التى تعنى (أنا) في بداية الفعل المضارع، (ن) التى تعنى (نحن) في بداية الفعل المضارع، و (ت) التى تعنى (أنت) أو (أنت) في بداية الفعل المضارع أيضا ، هذه الزوائد الصرفية، من سوابق ولواحق ذات دلالة لا يستهان بها، ويجدر بالمعلم أن يلفت نظر تلاميذه إليها في المستوى المناسب، وبالكمية المناسبة، وبالطريقة المناسبة لكان قوله خطأ، لأنها لو كانت بمعنى (من) لرفع (قليلا) على أنه خبر، والصواب أن (ما) مصدرية، و (قليلا) منصور على الظرفية خبر مقدم، والتقدير: إيمانهم كائن قليلا.

ج- قال تعالى: "يا ويلتى أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأوارى سوءه أخى" المائدة/٣١. فلو قال قائل إن انتصاب (فأوارى) فى جواب الاستفهام، لكان إعرابه خطأ، لأن جواب الشىء مسبب عنه، كما تقول: أتذاكر فتنجح؟ فالنجاح مسبب عن المذاكرة والموارة لا تتسبب عن العجز، ولذلك فالصواب أن انتصاب (فأوارى) بالعطف على (أكون).

إن استخدام الصور التركيبية في تدريس النحو يبدو ضرورة ملحة لأسباب، لعل أهمها يكمن في حفظ كثير من التلاميذ القواعد النحوية، واستظهارهم إياها دون قدرتهم على استخدامها، ودون فهمهم إياها – غالبا – فهما واضحا ، يزول معه اللبس والغموض والتداخل بينها، بحيث تكون كل قاعدة منها واضحة، جلية في أذهانهم، لها صورها التركيبية الخاصة التى تميزها عن غيرها من القواعد النحوية.

ويعانى كثير من التلاميذ من الضعف النحوى، ومن مظاهره لديهم أنه لو طلب من أحدهم أن يدخل كلمة (العرب) في جملة مفيدة، مبينا أظهر الفروق مثلا بين الصفة، والمضاف إليه، والبدل والخبر، فقد يعجز في حين أنه قد يسمع القواعد النحوية ا لخاصة بهذه المصطلحات.

ويبدو من وجهة نظرنا أن معرفة طبيعة الصور التركيبية الخاصة بهذه المصطلحات على سبيل المثال – قد يساعد على إدراك الفروق العامة بينها ، والتى تميز كلا منها.

وفيما يلى بعض الصور التركيبية التى توضح أظهر الفروق العامة بين المصطلحات النحوية المذكرة على سبيل المثال:

أ- من الصور التركيبية للصفة.

معرفة + معرفة   تعرب صفة

مثال: المسلمون العرب في حاجة إلى الاتحاد.

ب- ومن الصور التركيبية للمضاف إليه:

نكرة + معرفة تعرب مضافا إليه.

مثال: أمه العرب في حاجة إلى الاتحاد.

ج- ومن الصور التركيبية للبدل:

اسم إشارة + نكرة تعرب خبرا

مثال: هؤلاء عرب في حاجة إلى الاتحاد.

د- ومن الصور التركيبية للخبر:

اسم إشارة + نكرة تعرب خبرا

مثال: هؤلاء عرب في حاجة إلى الاتحاد.

في ضوء الأمثلة السابقة يتبين أن التلميذ لو (تحسس) كلمات الجملة، فوجد فيها – مثلا – الكلمة الأولى معرفة، والكلمة الثانية معرفة، فإن الثانية تعرب صفة بينما لو وجد الكلمة الأولى نكرة، والثانية معرفة، فإن الثانية تكون مضافا إليه، وعندئذ قد يكون هذا أفضل مما لو سمع قاعدة نحوية معينة، ولم يستطع استعمالها، أو استخدامها.

لقد لاحظ الباحث أن بعض ا لمعلمين قد يستخدمون أمثلة في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية دون ربط بينها، وبين طبيعة الصور التركيبية الخاصة بكل قاعدة، والتى تميزها عن غيرها من القواعدا لنحوية، وربما كان هذا من الأسباب التى جعلت كثيرا من التلاميذ يعانون من ضعف في النحو، رغم وفرة الأمثلة على القاعدة النحوية الواحدة.

كما إن بعض المعلمين لا يتبعون طريقة (النحو الوقائى) المتضمنة فى الصور التركيبية بل ينتظرون وقوع الخطأ، ثم المطالبة بالتصحيح، ولذلك فاستخدام الصور التركيبية في تدريس النحو في المرحلة الابتدائية يساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية في فهم القواعد النحوية، واستعمالها استعمالا صحيحا.

إن الصور التركيبية لها أيضا بعض الشواذ . ولكن لعل من الأفضل أن نبدأ مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصور التركيبية البسيطة على أن يدرسوا – فيما بعد – الصور التركيبية الشاذة ، أو التفضيلية الخاصة بكل قاعدة من القواعد النحوية.

٥- من طرق التدريب على التركيبات اللغوية:

يتخذ التدريب على التركيبات اللغوية صورا عديدة ، منها ما يأتى:

أ- التعويض في موقع ثابت:

إذا كان التركيب اللغوى مكونا – على سبيل المثال – من (اسم استفهام + اسم) فمن الممكن أن يدرب المعلم تلاميذه على صياغة جمل مثل:

- أين سكنك؟
- كيف حالك؟
- متى الاجتماع؟

فكل جملة من الجمل السابقة – المذكورة – على سبيل المثال – قد تكونت من اسم (استفهام + اسم) وقد تم التعويض عن اسم

الاستفهام بأنواع منه هى: أين ، وكيف ، ومتى . كما تم التعويض باسم بعد كل اسم استفهام، وتكون الصورة الإعرابية لهذا التركيب اللغوى مكونة من" (خبر مقدم + مبتدأ مؤخر)

ب- التعويض في موقع متغير:

إذا كان التركيب اللغوى مكونا – على سبيل المثال – من (اسم الاستفهام "من" + فعل) فإن تغيير الفعل الواقع بعد اسم الاستفهام يؤدى إلى تغيير الموقع الإعرابى لاسم الاستفهام على النحو الآتى:

م	الأمثلة	الموقع الإعرابى لاسم الاستفهام (من)	التوضيح
١	من خرج الآن؟	خبر مقدم	لأن بعده فعلا لازما.
٢	من ألقى الخطبة؟	خبر مقدم	لأن بعده فعلا متعديا استوفى مفعوله.
٣	من كان في النادى؟	خبر مقدم	لأن بعده فعلا ناقصا.
٤	من قابلت؟	مفعول به مقدم	لأن بعده فعلا متعديا لم يستوف مفعوله.

ج- تدريب التحويل:

في هذا النوع من التدريبات يطلب من التلميذ أو الطالب أن يحول الجملة من تركيب لغوى إلى تركيب لغوى اخر، مثل:

- تحويل الجملة من الأثبات الى النفى، أو العكس.
- **تحويل الجملة من الإخبار إلى الاستفهام أو العكس.**
- **تحويل الجملة الأسمية إلى فعلية أو العكس.**

- تحويل الأسماء في جملة ما إلى ضمائر أو العكس.
- تحويل الجملة من الماضى إلى المضارع أو الأمر.
- تحويل الجملة من المضارع إلى الماضى أو الأمر.
- تحويل الجملة من الأمر إلى المضارع أو الماضى.

د- تدريب تعديل الصيغة:

فيه يطلب تعديل صيغة كلمة معينة في الجملة، لتتلائم مع التركيب اللغوى الصحيح لها، مثل:

- التلميذ لم (ينتهى) من الكتابة.

التلميذ لم ينته من الكتابة.

- التلميذان لم (يكتبان) الدرس.

التلميذان لم يكتبا الدرس.

- رأيت (أبو) صديقى.

رأيت أبا صديقى.

هـ- تدريب الترتيب:

فيه تعطى كلمات دون ترتيب، ويطلب من التلميذ أو الطالب أن يرتبها ليكون جملة مفيدة، مثل:

- عمره / أخى / أعوام / ستة.

أخى عمره ستة أعوام.

- مصر / المباركة / خطوات / السلام/ فى / نؤيد / صنع.

نؤيد خطوات مصر المباركة في صنع السلام.

و- تدريب التشكيل:

فيه يطلب من الطالب أن يشكل أواخر الكلمات فى الجملة أو كلمات معينة فيها، مثل:

- عقد مؤتمر دولى للسلام في العريش بمصر.

عقد مؤتمر دولى للسلام في العريش بمصر.

تلك كانت بعض التدريبات على التركيبات اللغوية، لعل في الإشارة إليها ما يكفى، تاركين تفاصيل أنواعها الأخرى (مثل تدريبات: الإكمال، والاختيار ، من متعدد، والمزاوجة والمقابلة، وبيان الصواب والخطأ وما إلى ذلك) لبيانها بشيء من التفصيل في التقويم.

٦- عرض التركيب اللغوى:

عندما يريد المعلم أن يعرض تركيبا لغويا جديدا، فمن الممكن أن يتبع الخطوات الآتية:

أ- المثال: يقدم المعلم مثالا أو أكثر على التركيب الجديد، ويفضل أن يكتب الأمثلة على السبورة كما يفضل أن تكون الأمثلة واقعية، متكاملة ، تزود التلاميذ بزاد ثقافى أو خلقى مناسب.

ب- التركيز: يصنع المعلم خطا أو يستخدم الطباشير الملون، لتركيز انتباه التلاميذ أو الطلاب على الجزء من الجملة المراد تقديمه كترتيب جديد، إذ لم تكن الجملة كلها هى التركيب الجديد.

ج- المعنى: يشرح المعلم معنى التركيب الجديد بواسطة ربطه بموقف أو تمثيل أو سياق أو بما يراه مناسبا من طرق عرض المعنى مما سبق بيانها.

د- الصيغة: يناقش المعلم تلاميذه فى صيغة التركيب اللغـوى الجديـد من حيث الإعراب أو البناء أو الصرف أو ما شابه ذلك.

هـ- المقارنة: يقارن المعلم - من خلال مناقشـته التلاميـذ - بيـن التركيب الجديد و التراكيب اللغوية ذات العلاقـة التـى ألفـها التلاميذ، ويناقشهم في أوجه الائتلاف وأوجه الاختـلاف مـن حيث المعنى والمبنى.

و- التعزيز: يقدم المعلم أمثلة أخرى على التركيب الجديد لتدعيم فـهم التلاميذ للتركيب اللغوى من حيث معناه، ومبناه، واستعمالاته.

ز- أمثلة مشابهة: يطلب المعلم من التلاميذ أن يقدموا أمثلـة مشـابهة للتركيب الجديد ويمكن أن يتم ذلك عن طريق توجيهه أسـئلة، تتطلب إجابات تحتوى على التركيب المطلوب.

ح- التعميم: يناقش المعلم تلاميذه مناقشة يستهدف التوصل إلى تعميـم يتعلق بالتركيب الجديد من حيث الصيغة، والاستعمال.

ط- التدريبات الشفهية: يعطى المعلم لتلاميذه بعض التدريبات الشـفهية الخاصة باستعمال التركيب الجديد.

ى- التدريبات الكتابية: يجيب التلاميذ عن تدريبـات كتابيـة تتعلـق بالتركيب الجديد.

ك- المراجعة: يناقش المعلم تلاميذه مستهدفا مراجعـة مـدى فهمـهم التركيب الجديد. على أن تكون هذه المراجعة، من حين إلـى آخر، لتدعيم وترسيخ فهمهم التراكيب اللغوية.

ثالثا: تعليم الفقرة:

الفقرة هى مجموعة جمل تطور فكرة واحدة[١] ولكن توجد بعض الأسباب التى تقتصر فيها الفقرة على جملة بعينها، وذلك كأن يطرح الكاتب فكرة ما بدل أن يطورها، أو أن يرغب الكاتب فى أن يعطى فكرة ما تأكيدا معينا، ومن ثم يدعها وحدها، ثم يطورها فى الفقرة أو الفقرات التى تليها.

وفى العادة فإن الفقرة تعالج فكرة مركزية تقرر غالبا فى جملة مفردة، تسمى الجملة الرئيسية ، وغالبا ما تكون الجملة الرئيسية فى البداية حيث سيتعرف القارىء أو السامع إلى ما يريد ا لكاتب أن يقول، ومثال هذا الفقرة الآتية:

الإسلام فى لغة القرآن هو اسم للدين المشترك الذى هتف به كل الأنبياء، فنوح قال لقومه " وأمرت أن أكن من المسلمين" يونس/٧٢، وقال إبراهيم "أسلمت لرب العالمين" البقرة/١٣١ ووصى كل من إبراهيم ويعقوب ابناءه قائلا: "فلاتموتن إلا وأنتم مسلمون" البقرة/١٣٢ ، وأبناء يعقوب أجابوا أباهم "نعبد إلهك وإله آبائك إبراهيم وإسماعيل وإسحق إلها واحدا ونحن له مسلمون" البقرة /١٣٣، وموسى قال لقومه: "ياقوم إن كنتم آمنتم بالله، فعليه توكلوا إن كنتم مسلمون" يونس/٨٤ حتى حوارى عيسى، هم مسلمون، إذ قالوا لعيسى "آمنا

---

(١) مسعود بن عمر التفتازانى: مختصر المعانى (القاهرة: مطبعة البابى الحلبى، ط١، د.ت) ص ٣٢٠.

واشهد بأنا مسلمون" آل عمران/٥٢، وحين سمع فريق من أهل الكتاب القرآن قالوا "إنا كنا من قبله مسلمين" القصص/٥٣.

لقد كانت الفكرة الرئيسية فى الفقرة السابقة عن الإسلام فى لغة القرآن، وحاولت تصحيح معناه لدى المتعصبين والذين يسيئون فهم قوله تعالى "إن الدين عند الله الإسلام" آل عمران/١٩ وقوله تعالى: "ومن يبتغ غير الإسلام فلن يقبل منه" البقرة/.

وقد وردت الفكرة المركزية للفقرة السابقة مقررة فى بداية الفقرة، وهى :

(الإسلام فى لغة القرآن هو اسم للدين المشترك الذى هتف به كل الأنبياء".

وأحيانا فإن الجملة الرئيسية – التى تعالج الفكرة المركزية فى الفقرة – تمسك حتى النهاية، وذلك كى تترك انطباعا أقوى ، ومثال هذا الفقرة الآتية:

ما يزال البحث فى تاريخ الحضارة الإنسانية، وأين كان منشؤها، متصلا إلى عصرنا الحاضر، وكان هذا البحث قد استقر زمانا طويلا عند القول بأن مصر كانت مهد هذه الحضارات منذ أكثر من ستة آلاف سنة مضت، وأن ما قبل هذا الزمن يرجع إلى عصور ما قبل التاريخ، ولذلك يتعذر الكشف عنه بطريقة علمية صحيحة، أما اليوم فقد عاد علماء الآثار ينقبون فى العراق، وفى سوريا يريدون الوقوف على أصل الحضارة الآشورية، والحضارة الفينيقية، وتحقيق العصر الذى ترجع هاتان الحضارتان إليه: أهو سابق عصر الحضارة

المصرية الفرعونية، مؤثر فيها؟ أم هو لاحق عصر هذه الحضارة متأثرا بها؟ ومهما يسفر تنقيب علماء الآثار عنه، فى هذه الناحية من نواحى التاريخ، فهو لا يغير شيئا من حقيقية لم يكشف التنقيب عن آثار الصين والشرق الأقصى عما يخالفها، هذه الحقيقة هى إن مهد حضارة الإنسان الأولى كان فى مصر.

لقد وردت الفكرة المركزية للفقرة السابقة مقررة فى نهاية الفقرة، وهى "إن مهد حضارة الإنسان الأولى كان فى مصر".

وتوجد حالات تذكر فيها الجملة الرئيسية فى بداية الفقرة، ثم تعاد بصيغة أخرى فى النهاية كى تترك انطباعا أقوى، وتوجد حالات تتوزع فيها الجملة الرئيسية فى أى مكان من الفقرة، وذلك حسب السياق، أو تنوع أسلوب التطوير.

إن تطوير فكرة ما فى بعض الفقرات ربما جعل الخبر المتصل بالفكرة غير ضرورى وذلك كأن تلوح الفكرة حينا، وتختفى حينا آخر، وتلمح من القرائن، ومثل هذه الحالات تكون فى الرواية، وفى الوصف، وعند ذلك ، فإن القارىء النابة يستطيع أن يكونها لنفسه، مثل هذه الفقرات يقال إنها تحتوى الجملة الرئيسية من غير تصريح، ومثال هذا: "صفة البيت الحرام لابن جبير".

"البيت العتيق مبنى بالحجارة الكبار الصم السمر، قد رص بعضها على بعض والصقت بالعقد الوثيق إلصاقا لا تحيله الأيام، ولا تقصمه الأزمان ، ومن آيات البيت العتيق أنه قائم وسط الحرم كالبرج المشيد، وله التنزيه الأعلى، وحمام الحرم لا تحصى كثرة، وهى من

الأمن بحيث يضرب فيها المثل، فترى الحمام يتجلى على الحرم كلــه، فإذا اقتربت من البيت عرجت يمينا أو شمالا، والطيور سواها كذلك.

قرأت فى أخبار مكة أنه لا ينزل عليه طائر إلا عنــد مــرض يصيبه فأما أن يموت لحينه أو يبرأ، فسبحان مــن أورثــه التشــريف والتكريم"[١].

كان الكلام السابق يحتوى على الجملة الرئيسية، وهى : "صفـة البيت الحرام" من غير التصريح نصا بذكرها:

لاحظ كيف يتدرج ابن جبير فى الوصف من الأهم إلى المــهم فالأقل أهمية:

- البيت مبنى بالحجارة الكبار.
- موقعه وسط الحرم.
- حمام الحرم كثيرة وآمنه.
- الطيور الأخرى آمنه.
- قرأت فى أخبار مكة عن طيور الحرم.

ومن ثم ليس من جملة تنتظم أغلب الموضوع، ولعل هذا البيت يبين غياب الجملة الرئيسية وأنها تفهم بالقرينة.

لاحظ كيف أن الأوصاف جميعا تتساوى من حيث القيمــة، ولا يصح أحدها أن يكون جملة رئيسية، يشتمل على معظم الموضوع.

وتلبى الفقرة – غالبا – أحد الأغراض الآتية:

---

(١) محمد بن أحمد بن جبير" رحلة ابن جبير، تحقيق حسين نصار (القـاهرة: دار مصر للطباعة، ١٩٥٥) ص٧٥.

أ- إعلان عنوان الموضوع: أو التصريح بعنوان الجزء الرئيسى منه: فالفقرة الأولى - فى كثير من الموضوعات - تعلن عن العنوان، وأحيانا ترسم الخطوط العريضة التى تنتظم الموضوع ، وحينما ينتهى الجزء الرئيسى ، فإن فقرة تلى ، لتعلن عن الانتقال إلى عنوان يأتى مع قدرة على الربط بين ما سبق ، وبين ما هو آت:

ب- تلخيص الموضوع أو قسم منه، وعادة ما يكون هذا فى نهاية الموضوع.

ج- الربط بين الأفكار فى الموضوع الواحد.

د- الربط بين الأقسام المختلفة باستخدام حروف الصلات وأدوات الربط مثل: بالإضافة إلى ، أجرى وأولى، إن قيل، فأما من، وإذا كان، وفى أحيان معينة قد يرغب الكاتب فى خلق جو من التأثير العاصف، وفى هذه الحالة يقوم بحذف تعبيرات التحول والربط.

هذا، ويراعى فى تعليم الفقرات جميع الاعتبارات المذكورة آنفا الخاص بتعليم الكلمات، وتعليم الجمل(١) ، كما يجب أن يراعى نظام الكتابة الصحيحة وقواعدها(٢)

---

(١) انظر : ص ص من هذا الكتاب.
(٢) سيرد بيان ذلك فى تعليم التعبير، والخط، والإملاء.



الفصل الخامس
تدريـــــــــس القراءة

١- مقدمة.

٢- مفهوم القراءة.

٣- أنواع القراءة.

٤- العناصر المشتركة فى القدرة على القراءة.

٥- أهداف تدريس القراءة.

٦- مهارات القراءة.

٧- خصائص القارىء الجديد.

٨- مراحل تدريس القراءة.

٩- طرق تدريس القراءة.

١٠- تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد.

١١- خطوات تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد.



الفصل الخامس

تدريس القــــــــــراءة

١ – مقدمة:

تقوم المدرسة عادة بتعليم الأطفال القـــراءة، و الكتابـــة فـــهى إذا بعملها هذا تضيف إلى وسائل التحصيل و التعبير عند المبتدىء وسـيلة جديدة هى اللغة المكتوبة، فيستخدم العين و الأذن لتلقـــى اللغـــة، كمـــا يستخدم اليد و اللسان للتعبير عنها، ويذهب الطفل إلى المدرسة، لـيربى، وتأخذ المدرسة في تعليمه القراءة و الكتابة باعتبارهمـــا مـــن عنـــاصر التربية، كما إن الآباء عادة حريصون على أن يبدأ أطفالهم تعلم القراءة و الكتابة بمجرد دخولهم المدرسة.

ويجب أن تحدد قوى الطفل الجسيمة السن التى يصـــير فيـــها قادرا على تعلم القراءة و الكتابة وقد ذهب كثير مـــن علمـــاء وظـــائف الأعضاء إلى أن أعضاء الحس و الحركة و الجهاز العصبى عند الطفـــل لا تكون – في سن الخامسة و السادسة أحيانا– قد نمت بحيـــث تتمكـــن من العمل التحليلى الدقيقى الذى تتطلبه القراءة و الكتابة ، كذلك يـــرى كثير من الأطباء أن عين الطفل في سن الخامسة أو السادسة يجـــب ألا ترهق بالكتابة الدقيقة، وبإدراكها تفاصيل الكلمات – و أن الكتابة تحتـــاج إلى استعداد عضلى دقيق يجب أن يدرب عليها الطفل أولا أثناء اللعـــب و الحركات الحرة فى الرسم و التصوير و الأشـــغال ا ليدويـــة المختلفـــة وغيرها. ومن ثم كان المبتدأ التربوى القائل بأنه ينبغى أن يبدأ الطفـــل تعلم القراءة و الكتابة و الحساب عندما يريد أن يتعلم ذلك، بغض النظـــر

عن عمره سواء أكان السادسة أو الثالثة، ولهذا اتجه كثير من المربيين في أمريكا إلى ضرورة وجود فترة تسبق البدء في تعليم القراءة والكتابة، تسمى فترة :ماقبل القراءة" يمرن فيها الطفل تمرينا خاصا يؤدى به فى النهاية إلى إعداده لتعلم القراءة وإقباله عليها، فليس كل الأطفال مستعدين للبدء فى تعلم القراءة عند دخولهم المدرسة، فبعضهم مستعد للبدء فى القراءة، وبعضهم يحتاج إلى فترة إعداد ، تسمى فترة ما قبل القراءة، وهذه قد تطول أو تقصر وفقا لحالة الطفل، وآخرون قد يحتاجون إلى برنامج خاص للتمرين والتهيئة قبل القراءة، وأثناء الخطوات الأولى منها، وعلى هذا فالمعلم يواجه الاسئلة الآتية:

- أى الأطفال مستعدون الآن للبدء فى عملية القراءة؟
- وأيهم يحتاج إلى برنامج طويل يناسب تأخرهم؟

ولعل هذا يرجع إلى أن الأطفال يختلفون فى ذكائهم، وفى المستويات الثقافية لأسرهم، وفى قدراتهم على النطق، والتعبير، والفهم، وفى قوة ملاحظاتهم، وإدراكهم الأشياء حولهم وفى مزاجهم، وتكيفهم للبيئة الجديدة التى وفدوا إليها، وكل هذه عوامل لها أثرها في استعداد الأطفال للبدء في القراءة، ولعل العوامل التى تدخل في تهيئة الطفل للبدء فى القراءة تكاد تنحصر فى عوامل ذكائيه ، وجسمية، ووجدانية، واجتماعية.

ويرى كثير من المبريين أن المشكلة ليست مشكلة العمر العقلى، ولكنها مشكلة إعدادا لمادة المناسبة للطفل، واتباع الطرق الصالحة له، متى وجدت عنده الرغبة فى التعلم.

ويراد بالعامل الجسمانى ما عليه صحة الجسم عامة، فضعف السمع يعيق سماع نطق الكلمة الصحيح، وبالتالى يعجز الطفل عن تقليدها الصحيح، ويعجز عن سماع الإيقاع والنغد المناسبة لتمثيل معنى الجملة، فيعجز عن تقليده، هذا إلى أن عيوب النطق لها أثرها فى عجز الطفل عن إيجاد القراءة، ولها أثرها النفسى في خجل الطفل، وشعوره بالنقص وانكماشه، وكراهيته للقراءة، كما أن الطفل ضعيف البصر لا يستطيع رؤية الكلمات المقروءة رؤية صحيحة، وبذلك تصعب عليه القراءة فيتعثر ولا يستطيع إجادتها، أو يشعر بالضيق والنقص، مما يكون له أثر نفسى سيىء، وجدير بالذكر أن بعض الاختبارات قد أثبتت أنه لا يمكن الجزم بضعف القراءة عند كل طفل ضعيف السمع أو البصر، غير أنه مما ثبت قطعا، هو أن ضعف النظر يجعل القراءة صعبة، وتحتاج إلى مجهود كبير، وهذا يؤثر فى نفسية القارىءن ويزيد فى المجهود الذى يبذله أثناء القراءة، ويقلل من صبره، وطول احتماله.

وعلى هذا يتبين أنه من الضرورى قبل البدء في تعليم القراءة التأكد من صحة جسم الطفل ومن خلوه من العيوب التى أشرنا إليها، والعمل على علاج ما يحتاج للعلاج منها، ومن ثم فيجب اختبار صحة الأطفال، وسمعهم، وبصرهم عند دخول المدرسة للتأكد من قدرتهم على البدء فى القراءة، ويفضل استخدام المقاييس الموضوعية لذلك مقاييس الذكاء ومقاييس التمييز بين المسموعات والمبصرات، ومقاييس ضبط حركة العين واليد والإنسجام بينهما، ومقاييس النطق الصحيح

والسرعة فى الكلام،ومقاييس ما عند الطفل من ذخيرة لغوية، ومقاييس معارف الطفل العامة، قد وضعت بعض هذه المقاييس فى أمريكا، ويمكن أن تستخدم هذه المقاييس بعد تقنينها في بلادنا، كما إنه من الممكن عمليا أن يقوم المعلم بجهد خاص لتقدير استعداد كل طفل للقراءة، ولعلاج نواحى الضعف عند الضعاف منهم. فكثير من تطبيق هذه الآراء التربوية يتوقف على همة المعلم، وتبصره وفهمه لحقيقة الحال، وكانت جهود مصر فى هذا المجال – على سبيل المثال – كثيرة، منها انتشار الوحدات الصحية والنفسية المدرسية فى نظام التعليم عندنا ليس فى المدن فحسب بل فى القرى والكفور والنجوع، يعمل فيها المؤهلون المتخصصون، ويستفاد منهم فى تشخيص الأمراض المعوقة وعلاجها، فضلا، عن منح النظارات الطبية مجانا لضعاف البصر من التلاميذ، ويمكن للمعلم أن يستعين بمثل هذا النظام فى تحسين الإبصار عند ضعاف البصر الأطفال.

ومن الناحية الوجدانية نجد أن علاقة الأطفال بوالديهم وأفراد الأسرة قبل دخولهم المدرسة – وعند الدخول – لها أثرها فى نمو الوجدان عند كل طفل واتجاهاته، فبعض الأطفال مدللون ،وكثيرو الرغبات والتذمر، يشكون لأوهى الأسباب، وهؤلاء من الصعب استقرارهم، وأخذهم القراءة بجد وصبر، بينما قد نجد غيرهم وقد عاشوا فى أسرة يسودها العطف والجزم، وتكونت عندهم روح الاستقلال، فنضج وجدانهم، وصار من الممكن عند دخولهم المدرسة انسجامهم مع زملائهم، والتعاون مع ، وهؤلاء ينجحون فى تعلم

القراءة، ويقبلون عليها بثقة وثبات غالبا، ومعالجة المشكلات الوجدانية تحتاج لوقت وألفة، ولهذا لا يتوقع أن يبدأ جميع الأطفال تعلم القراءة فى وقت واحدة ولا أن يقبلوا عليها برغبات متشابهة.

ويشمل العامل التربوى جميع ما وصل إليه الطفل من معارف وخبرات وتحصيل وسلوك منذ الولادة إلى دخوله المدرسة، فهو يشمل ما عندنا الطفل من معارف تساعده على الفهم، لأن عملية القراءة لا قيمة لها بدون الفهم، ويتوقف فهم الأطفال لما يقرءون على عوامل منها حالة أسرتهم الثقافية والغرض التى اتيحت لهم فى الحياة للخبرة، والحديث وسماع القصص، والإذاعة الخاصة بالأطفال، فمما لا شك فيه أن الطفل الذى يعيش أسرة تقرأ الجرائد والكتب وتسمع المذياع لدية من الذخيرة اللغوية، ومن الألفاظ الفصيحة ما ليس عند الطفل الذى حرم هذا الظروف.

ويدخل تحت العامل التربوى إقبال الطفل على القراءة، وهذا الإقبال ملحوظ جدا عند الأطفال الذين ألفوا الكتب فى منازلهم ، وعرفوا قيمتها من حيث امدادها لهم بالأفكار المفيدة أو المسلية.

وفى ضوء ما سبق يجب تقدير استعداد كل طفل للقراءة، لأن التعجيل فى القراءة قبل استعداد الطفل لها يجعل البدء على أساس ضعيف، ويكون عند الطفل عادات سيئة للقراءة ، قد تلازمه طول حياته، وتنفره من القراءة.

وعليه يجب أن يوجد كتاب قبل القراءة، يسمى كتاب ما قبل القراءة يحتوى – عادة – على أنواع من الرسوم والصور الملونة

وغير الملونة، والقصص المصورة، وهى ترمى فى مجموعها إلى ما يأتى:

أ- تنمية قدرة الطفل على التمييز بين اتجاهات بعض الأشكال، أو الكشف عن هذه القدرة لما لها من صلة فى تمييز الحروف واتجاهاتها فى الكلمة الواحدة، وفيها يطلب من الطفل وضع علامة على الشكل المخالف فى الاتجاه، وقد يطلب من الطفل أن يميز الغريب فى مجموعة من الأشكال، بينها فروق كبيرة، أو صغيرة.

ب- مناقشة الطفل فى محتويات بعض الصور، وما تمثلة، ومطالبته بالتعبير عن مضمونها أو ما تثيره من مشكلات أو أحداث بسيطة مناسبة للطفل.

ج- مناقشة الطفل فى مدى فهمه العلاقات بين الأشياء والحوادث، وتفسير الصور، وذلك بعرض رسوم وصور خاصة بذلك.

د- بيان مقدار صحة النطق عند الطفل والعمل على تقويمه.

هـ-تدريب الطفل على إدراك المتشابه من الحروف فى النطق سواء كان ذلك فى بدء الكلمات أو فى نهايتها أو فى وسطها، وذلك بعرض رسوم لأشياء متشابهه فى الحرف الأول من أسمائها أو فى الأخير أو الوسط.

وإذا كان من غير المستطاع الحصول على كتب "ما قبل القراءة" أو كتب "التهيؤ للقراءة" كما تسمى احيانا، فقد يكون فى إمكان المعلم إعداد لوحات أو صحف أو بطاقات تحل محلها، وتؤدى

الأغراض ذاتها، وفى رياض الأطفال مواد خام يمكن استخدمها لعمل هذه اللوحات وتجربتها، وزيادة عددها سنة بعد سنة.

وعلى هذا يجب أن تكون الفترة السابقة للبدء فى القراءة فترة تمنح الطفل كل الفرص للفهم السليم، وحل المشكلات، والتدريب على الحكم الصحيح، والانتباه للمطبوع، ودقة الملاحظة، والقدرة على تتبع الأفكار المتسلسلة، وطلاقة اللسان، والحرية فى التعبير، وألفة الكتاب، وحسن استعماله، والميل إليه.

ولعل من أهم الفروق بين المدرسة الابتدائية التقليدية، والمدرسة الابتدائية الحديثة أن الطفل فى الأولى يتعلم ليقرأ، وأنه فى الثانية يقرأ ليتعلم(١) والفرق كبير الدلالة ، عميق الأثر.

ولقد انعكس اتجاه المدرسة القديمة على الآباء والأمهات، فكثيرا ما يكون أول ما يعنى به الوالدان أن يريا طفلهما بعد فترة وجيزة من دخول المدرسة ا لابتدائية قد استطاع أن يميز الحروف الهجائية ويخطها على الورق وعندئذ يطمئنان إلى أن مدرسته تحقق هدفها الرئيسى وهو تمكين التلميذ من معرفة الحروف وتهجى الكلملت وقراءة العبارات، كأن ذلك يضمن للطفل أن يستعمل هذه المعرفة، ويحقق الأغراض الكثرية من القراءة.

أما فى المدرسة الابتدائية الحديثة فكثيرا ما يكون الاهتمام موجها إلى دراسة القراءة بما تنطوى عليه من صعوبات وقدرات

---

(١) محمد قدرى لطفى: التأخر في القراءة، تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية، (القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٥٧م) ص ٢٨.

ومهارات، وتتخذ القراءة وسيلة لكسب الثقافات، وتحصيل المعلومات ودراسة المواد المختلفة، والاستمتاع بالنواحى الجمالية من اللغة الممثلة فى الانتاج الأدبى بأنواعه.

لذلك كان من دوافع تدريس القراءة محاولة التعرف على ما يقوم به الطفل فى أثناء القراءة من عمليات مختلفة حتى يمكن الوصول إلى طريقة لتدريسها تتفق مع الطبيعة وتتسم بالاقتصاد فى الجهد والوقت.

٢- مفهوم القراءة:

كان مفهوم القراءة فى العقد الأول من القرن العشرين تعرف الحروف والكلمات والنطق بها.

- تطور مفهوم القراءة فأصبحت عملية معقدة تستلزم الفهم والربط والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية.
- وامتد مفهوم القراءة فى اتجاه الفهم حتى شملت النقد والموازنة.
- ثم تطور مفهوم القراءة إلى أن أصبحت القراءة أسلوبا من أساليب النشاط الفكرى فى حل المشكلات.

٣- أنواع القراءة:

أ- من حيث الشكل العام: تنقسم القراءة إلى قراءة جهرية، وقراءة صامتة والأخيرة أعون على **الفهم** ، **وأوفر فى** الوقت.

وفى المواقف التى يستخدم فيها الإنسان القراءة الصامتة قراءة الصحف والمجلات والقصص والكتب، ومن المواقف التى يستخدم فيها الإنسان القراءة الجهرية، قراءة قطعة للآخرين، تأييد رأى، إلقاء تعليمات أو إرشادات ، إفادة الغير بالمعلومات.

ب- من حيث الغرض العام: تنقسم القراءة الى:

١- قراءة للدرس، وهذا النوع يرتبط غالبا بمطالب المهنة التى ينتمى إليها الشخص.

٢- قراءة للاستمتاع كأن تكون:

أ- استطلاعا عن موضوعات معينة مثل: بعض الحيوانات، وطرق معيشتها، أو عن النجوم، أو عن أزمنة غير التى يعيش فيها الشخص، وما إلى ذلك من موضوعات.

ب- أو مثل بعض القراءات فى بعض أوقات الراحة كالقصص مثلا.

ج- من حيث أغراض القارىء: يرى بعض الباحثين تقسيم القراءة تبعا لأغراض القارىء، ومن هذه الأغراض ما يأتى:

١- البحث عن معلومات ٢- اتباع لإرشادات.

٣- زيادة الفهم لحل مشكلة ما ٤- إجابة عن سؤال.

٥- تتبع لأحداث

٦- معرفة الفكرة الرئيسية فى قطعة

٧- معرفة الحقائق المعروضة.

٨- تذكر لمعلومات.

٩- الاستمتاع بقصة

١٠- تتبع لمدى تأييد أو معارضة وجهة نظر معينة .

إلا إنه من الملاحظ أن أغراض القارىء عديدة ومتباينة، ومتغيرة تبعا لمراحل الدراسة، والعمر والذكاء البيئة وغيرها من العوامل المؤثرة فى القراءة.

د- من حيث نوع المادة المقروءة: فقد تكون القراءة قراءة اجتماعية أو اقتصادية، أو سياسية أو غير ذلك من مواد.

ويلاحظ أيضا اختلاف القراءة تبعا لكل مادة من المواد، كما يتأثر ذلك بالعوامل المؤثرة فى القراءة،كما إنه - فى ضوء التقسيمات المتعددة السابقة للقراءة، تبدو لنا أهمية التعرف على العناصر المشتركة فى القدرة على القراءة بقدر أكبر من أهمية التعرف على التقسيمات نفسها.

٤- العناصر المشتركة فى القدرة على القراءة:

تكاد تتلخص العناصر المشتركة فى القدرة على القراءة فما يأتى:

أ- الإحساس البصرى الدقيق بالكلمات.

ب- الإدراك الواضح للمعانى.

ج- الوعى بأهمية المفاهيم والمهارات العقلية العامة التى تعتبر أساسية فى تكييف القارىء مع نـــوع القـــراءة التـــى يقرؤها فى المواقف المختلفة.

٥- أهداف تدريس القراءة:

فى ضوء ما سبق من العناصر المشتركة فـــى القـــدرة علـــى القراءة يمكن صياغة أهداف تدريس القراءة فيما يأتى:

أ- تدريب التلاميذ على تعرف الحروف، وتهجى الكلمـــات، والنطـــق الصحيح بسرعة مناسبة.

ب- تدريب التلاميذ على ربط الرموز بالأفكار، واشتقاق المعانى مـــن الكلمات والجمل والعبارات.

ج- تدريب التلاميذ على فهم الأفكار الرئيسية والتفصيلية بطرق منها:

١- التصنيف بين الحقائق.

٢- تتبع الأدلة.

٣- الاستنتاج.

٤- تكوين بعض الآراء.

د- تدريب التلاميذ على الموازنة والنقد بطرق منها:

١- توضيح أوجه التشابه والاختلاف بيـــن بعـــض الأفكـــار المقروءة.

٢- ربط العلاقة الفكرية فى المقروء بما لـــدى التلاميـــذ مـــن بعض الخبرات.

هـ- تدريب التلاميذ على القراءة لحل بعض المشكلات.

و- تدريب التلاميذ على كيفية استعمال الكتب والمكتبات:

١- تدريب التلاميذ على استعمال الكتب: يدرب التلاميذ على ما يأتى:

أ- فتح الكتاب.

ب- قلب الصفحات.

ج- العثور على الصفحة أو الصفحات المطلوبة.

د- استخدام الفهرس.

هـ- استخدام الصور.

و- استخدام الفقرات والجداول والرسوم البيانية.

ز- استخدام المراجع الموجودة آخر الكتاب.

ح- استخدام القاموس فى العثور على معانى الكلمات.

ط- تنظيم بعض المعلومات المستقاة من مصادر مختلفة.

٢- تدريب التلاميذ على استعمال المكتبة: يدرب التلاميذ على ما يأتى:

أ- معرفة شروط المكتبة. وتسهيلاتها ، وامتيازاتها.

ب- طرق استيعاب الكتب، وردها.

ج- استخدام الفهارس، والقوائم فى العصور على الكتب.

د- التأكد من درجة الدقة بالمرجع الذى يقرؤونه وتاريخ طبع الكتاب وعمل المؤلف، وطبيعة الأدلة والشواهد التى يعرضها.

ز- تدريب التلاميذ على التفاعل مع المقروء مثل:

أ- محاولة التعرف على بعض القيم والاتجاهات فى الموضوع المقروء.

ب- محاولة تقمص السلوك الإيجابى فى الموضوع المقروء.

٦- مهارات القراءة:

فى ضوء ما سبق من أهداف تدريس القراءة يمكن ايجاز مهارات القراءة فيما يأتى:

أ- الإحساس البصرى الدقيق بالكلمات.

ب- الإدراك الواضح للمعانى.

ج- امتلاك ثروة لغوية مناسبة نسبيا لعمرى القارىء العقلى والزمنى.

د- الوعى بأهمية المفاهيم المقروءة.

هـ- الدقة والعمق فى الفهم.

و- التفاعل مع المقروء.

ز- القدرة على المقارنة والتمييز بين المعلومات.

ح- القدرة على استخلاص بعض المعانى من بين السطور.

ط- القدرة على القراءة بسرعة مناسبة.

٧- خصائص القارىء الجيد: فى ضوء مهارات القراءة تكاد تتحدد خصائص القارىء الجيد فيما يأتى:

أ- النطق الصحيح، السليم، المعبر.

- ويقصد بالنطق الصحيح إخراج الأصوات من مخارجها إخراجا يمكن الأذن من التمييز في إدراك الفروق بين أصواتها.
- ويقصد بالنطق السليم النطق الخالى من العيوب الناشئة بسبب قلقى أو نفسى كالتعلثم واللجلجة والتهتهة والتأتأة أو اللثغة.
- ويقصد بالنطق المعبر أن يتناسب نطق الكلمات والجمل مع المعانى المثيرة لها والمعبرة عنها.

ب- سرعة القراءة: وتقاس سرعة القراءة بمتوسط عدد الكلمات التى يقرؤها الفرد فى الدقة الواحدة ،وهو متوسط سرعة تلاميذ فصل ما فى القراءة تكون بجمع متوسطات كل التلاميذ وقسمتها على عدد التلاميذ.

ج- كفاءة التحصيل باحتواء المعنى، ونقده ، والتفاعل معه، وتقاس باختبارات التحصيل القرائى المقننة.

٨- مراحل تدريس القراءة:

يمكن تنمية شغف التلميذ بالقراءة بطرق منها:

أ- الطريقة غير المباشرة: وهى لا تعتمد على الصفحة المطبوعة، وإنما تعتمد على توسيع الخبرات عن طريق الألعاب والنشاط الإجتماعى.

ب- الطريقة المباشرة: وهى تقوم على أساس تقديم كتيبات لإعانة التلميذ على تكوين الاستعداد للقراءة، وتنمية بعض مهارات

التعبير اللغوى لديه، ويفضل أن تقدم للتلميذ ثلاثة أنواع من كتب القراءة هى:

١- فى البداية أن يفضل أن يطلع التلميذ على كتيبات هى عبارة عن صورة غير مقترنة بأى تعبير لفظى، وفى الوقت نفسه ننقل التلميذ من الأمور المحسوسة مشاهدة إلى الأمور الرمزية فى الصورة أمامه.

٢- يطلع التلميذ بعد ذلك على كتيبات هى عبارة عن صور مقترفة بكلمات أو بجمل مناسبة لعمره العقلى ولعمره الزمنى.

٣- ثم يطلع التلميذ بعد ذلك على كتيبات أو كتب قصة فيها بعض الصور التى توضح شيئا من التجريد موجود فى بعض المفاهيم اللغوية.

ويجب أن يكون من معايير بناء هذه الكتيبات أو الكتب المصورة معيار يستهدف تنمية بعض مهارات التعبير اللغوى لدى التلميذ من خلال الصور.

٩- طرق تدريس القراءة:

تكاد تتلخص طرق تدريس القراءة للمبتدئين فى الطرق الآتية:

أ- الطريقة الأبجدية: تهتم بهذه الطريقة بأن يتعلم المتبدئون أشكال الحروف وأسماءها، فيكتب لهم المدرس مجموعة من الحروف، أو يرجع إليها مكتوبة فى كتاب مبادىء القراءة، ثم يشير إليها واحدا، واحدا وهويذكر اسماؤها، وهم يرددون بعده هذه الاسماء،

ويكررونها حتى يحفظوها حفظا تاما، فإذا انتهى من مجموعة الحروف انتقل إلى غيرها حتى ينتهى منها جميعا، وأحيانا، كان يستعين على تثبيت الحروف بتحفيظهم بعض العبارات الملحنة مثل: الألف لا شيء عليها، والباء نقطة من تحتها، والتاث ثنتان من فوقها، ... الخ.

فإذا حفظوا أشكال الحروف وأسمائها انتقل إلى تعليمهم أصواتها بالحركات الثلاث ثم إلى تعليم مقاطع تنتهى بحرف من حروف المد الثلاثة ثم قراءة الكلمات ثم قراءة الجمل، ثم قراءة قطع أكبر.

ب- الطريقة الصوتية: تتفق مع الطريقة الأبجدية فى الأساس، ولكنها تختلف عنها فى خطوة من خطواتها، وهى تعليم اسماء الحروف، فيرى انصار هذه الطريقة ان تعليم القراءة للمبتدئين يتم عن طريق التعرف على الأصوات التى تتركب منها الكلمة، أما اسماؤها فلا لزوم لمعرفتها، بل إن معرفتها قد تعوق التلميذ فى اثناء تحليل الكلمة والنطق بها.

ويطلق علىكل من الطريقة الأبجدية، والطريقة الصوتية، اسم الطريقة الجزئية، كما يطلق عليهما احيانا اسم الطريقة التركيبية.

ومن مميزاتهما ما يأتى:

١- إنهما سهلتان بسيطتان، فالحروف محدودة فى شكلها، معروفة فى عددها.

٢- إنهما تتدرجان بالتلميذ تدرجا طبيعيا من الحروف ثم الكلمات ثم الجمل.

٣- إنهما تمكنان التلميذ من إتقان الحروف الهجائية وهو الأساس الذى يساعد القارى على القراءة.

ومن عيوبهما ما يأتى:

١- لا تسايران طبيعة الإنسان فى الإدراك حيث تبدأ كل طريقة من الطريقتين بالجزء، وتنتهى بالكل، وهذا مغاير لإدراك الإنسان للاشياء إذ يدركها ككل أولا ثم يدرك أجزاءها بعد ذلك.

٢- تطالبان التلميذ بإدراك أشياء لا معنى لها – على الأقل لدى المبتدىء فى تعليم القراءة – فاسم الحرف أو صوته فى حد ذاته لا معنى له.

ويدرك الإنسان أشياء كلية لها معنى، فالذى يتعلم الأرقام مثلا غالبا يشبه الواحد بالعصا والخمسة بالكعكة، وينظر المدرس إلى أن تعرف الحرف أو صوته عملية سهلة فى التدريس، حيث يرى عددا محدداً من الحروف والأصوات فيتوهم أنها سهلة لأن نظر إليها هو لا تحصل التلميذ ونسى أو تناسى أنه تعلم عدداً كثيراً من الكلمات، وعرف كيف يحللها إلى أصواتها وحروفها.

٣- تصرفان التلميذ من الاهتمام بالمعنى إلى الاهتمام **بالشكل** ولذلك **يلاحظ على من تعلموا بهاتين الطريقتين نطق الكلمة حرفا حرفا، أو نطق الجملة كلمة كلمة والإنضراف إلىالشكل.**

٤ - لا تثيران التلميذ، ولا تشغلان دوافعه لافتقارهما إلى عنصر المعنى.

ج- طريقة الكلمة: تسير هذه الطريقة وفقا للخطوات الآتية:

١- تعرض على التلميذ كلمة يعرف لفظها ومعناها، ولكنه لا يعرف شكلها، ويطالبه المدرس بأن يدرك شكلها، ويحفظه، ثم تعرض كلمة ثانية، ثم كلمة ثالثة، وهلم جرا.

٢- يتم الانتقال إلى تحليل الكلمة لمعرفة حروفها، مثل : ما الحرف المكرر فى الكلمات: عمر - عثمان - على - عادل .... الخ.

٣- تتبع خطوات الطريقتين: الأبجدية والصوتية فى دراسة الحروف. بأسمائها وأصواتها.

٤ - فإذا عرف التلميذ الحروف فإن ذلك سيمكنه من قراءة كلمات جديدة ثم قراءة جمل جديدة.

ومن مميزاتها:

١- إدراك الكل قبل الجزء.

٢- هذا الكل له معنى.

٣- محاولة تدريب التلميذ على التحليل.

٤ - إنها تتمشى مع مفهوم القراءة فى تعريف الكلمة، وفهم معناها.

ومن عيوبها:

إنها تحاول أن تدرب التلميذ على التحليل من سن لا يسمح له بذلك.

١- طريقة الجملة:

تتفق هذه الطريقة مع طريقة الكلمة فى الأساس، وتختلف معها فى تفسير معنى الوحدة الكلية، وترى أن الوحدة الكلية ذات المعنى هى الجملة لا الكلمة، إذ أن الكلمة المفردة يمكن أن يفهم منها أكثر من معنى، ولا يتحدد معناها، ويتضح المقصود منها إلا اذا وضعت فى جملة، أو وصف الموقف الذى قيلت فيه، وتسير هذه الطريقة وفقا لما يأتى:

١- تعرض على التلميذ جملة كاملة، ويرشده المدرس إلى إدراك شكلها، وفهم معناها ثم جملة أخرى، وهكذا ويراعى أن تكون هذه الجملة مشتقة من خبرة التلميذ وتجاربه، ومؤلفه من الكلمات التى يعرف لفظها ومعناها .

٢- تحلل الجملة إلى الكلمات التى تتكون منها.

٣- تحلل الكلمة إلى حروفها.

٤- تدرس الحروف من حيث أصواتها وأشكالها

ويصدق فى هذه الطريقة ما سبق ذكره من مميزات وعيوب فى طريق الكلمة وقد وتسمى هاتان الطريقتان باسم ثالث هو الطرق التحليلية.

هـ- الطريقة التوليفية: وهى محاولة للجمع بين مميزات الطرق السابقة، ويسير تدريس القراءة بهذه الطريقة وفقا لما يأتى:

١- يقدم المدرس إلى تلاميذه كلمات أو جملا مما هو مـــألوف لديـــهم صوتا ومعنى ومن هنا تبدأ بكل ذى معنى (الطرق التحليلية).

٢- تكرر الكلمات و الجمل بأصواتها و أشكالها (يقترن الشكل بـــالصوت إفادة من الطريقة الصوتية).

٣- تحلل الجمل إلى كلمات: و الكلمات إلى مقـــاطع، والمقـــاطع إلـــى حروف بحيث يتم التعرف على كل حرف، اسما، وصوتـــا، وذلـــك إفادة من الطريقتين، الطريقة الابجدية، والطريقة الصوتية).

٤- يدرب التلاميذ على تركيب بعض الحروف لتكوين كلمـــات، ثـــم يدربون على قراءة وتركيب كلمات لتكون جملا، وهكذا.

١٠- تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد:

من أهداف تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد ما يأتى:

١- تنمية القدرة على المقارنة و التحليل والاستنتاج فى ضوء ما يقـــدم من معلومـــات لغويـــة عـــن الأمـــاكن والأزمنـــة والمجتمعـــات والشخصيات التى يتناولها.

٢- تنمية القدرة على امتلاك ثروة لغوية مـــن مفـــردات ، وأســـاليب وصور.

٣- تنمية القدرة على ربط أفكار كثيرة بعضها ببعض ، وجمعها فـــى إطار واحد.

١١- خطوات تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد:

تذكر هذه الخطوات للاسترشاد لا للالتزام بها حرفيا، وتكاد تتحدد خطوات تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد فيما يأتى:

أ- مرحلة الإعداد:

يقرأ قراءة متأينة لمحاولة التعرف على ما يأتى:

١- شخصية المؤلف.

٢- العوامل التى دفعته إلى تأليفه.

٣- لغوياته.

٤- إشاراته الجغرافية، والتاريخية، والحضارية، وما إلى ذلك.

٥- مدى نجاح كاتبه فى استيفاء الجوانب الفنية للقصة، أو للموضوع الذى يتناوله والهدف العام الذى يستهدفه.

ب- مرحلة التنفيذ:

يسير المدرس فى خطوات تدريسه لفصل من فصول هذا الكتاب على النحو الآتى:

١- ينتهى من الفصل السابق نهاية يبرز فيها التعقيد والحاجة إلى حل.

٢- يطلب المدرس من تلاميذه أن يبحثوا عن هذا الحل فى الفصل الذى يعد للدراسة.

٣- يقرأ التلاميذ الفصل المعد للدراسة فى منازلهم على أن يبذلوا ما يستطيعون من جهد فى معرفة لغوياته، وتراكيبه، وأفكاره، وربط هذه الأفكار بعضها ببعض، وربطها بغيرها مما يتصل بها فى الكتاب أو القصة.

٤- يسأل المدرس اسئلة – قد أعدها سلفا – ليتبين له مدى فهم التلاميذ، ومدى انتفاعهم بقرائتهم المنزلية.

٥- يهيئ المدرس الفرصة لمن لم يقرأ ويتيح لتلاميذه فرصة قراءة الفصل قراءة صامتة

٦- يسأل المدرس تلاميذه بعد قراءتهم فى مختلف الجوانب اللغوية: الفكرية ، والاسلوبية ، والنقدية.

٧- يختار المدرس بعض الفقرات التى يرى ان الكاتب برع فى عرضها لقراءتها قراءة جهرية نموذجية ثم يختار احد التلاميذ لمحاكاته والسير فى ذلك على نمطها فى الكتاب ذى الموضوعات المتعددة من حيث وضع العنوان واستخلاص الأفكار الأساسية وتسجيلها على السبورة،

٨- يربط المدرس بين بعض الأفكار، وبعض المثاليات التى يمكن أن يفيد منها التلاميذ فى حياتهم، ويرشدهم إلى قراءة المزيد عنها فى بعض الكتيبات او الكتب فى المكتبة.

٩- يعود المدرس إلى إبراز العقدة فى الفصل المقروء، وما عسى أن يبدو لها من حل فى الفصل التالى، وذلك ليشوقهم إلى قراءة فى منازلهم.

الفصل السادس

تدريس الخط والإملاء

أولا: تدريس الخط.

١-مفهوم الخط.

٢-أهمية الخط.

٣-أهداف الخط.

٤-أسس تدريس الخط.

٥-خطوات تدريس الخط.

ثانيا: تدريس الإملاء:

١-مفهوم الإملاء.

٢-أهمية الإملاء.

٣-أهداف الإملاء.

٤-الشروط التي يجب توافرها في الإملاء.

٥-أنواع الإملاء.

٦-بعض مشكلات الإملاء.

٧-بعض أسباب الأخطاء الإملائية.

٨-بعض مهارات الإملاء.

٩-خطوات تدريس الإملاء.

الفصل السادس

تدريس الخط والإملاء

أولا: تدريس الخط:

١-مفهوم الخط:

هو الكتابة بسرعة مناسبة، يتحقق فيها اتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة.

٢-أهمية الخط:

أ-تكاد تكون الكتابة وسيلة للتعلم فى جميع فروع الدراسة.

ب-تساعد الكتابة السليمة على الفهم بتوضيح المعنى، ورفع اللبس والغموض.

ج-تساعد الكتابة فى التعود على ممارسة بعض العادات مثل:

١-السيطرة على حركات اليد، والتحكم فى الكتابة.

٢-دقة الملاحظة والموازنة.

٣-النظافة.

٤-النظام.

٣-أهداف تدريس الخط:

أ-تدريب التلاميذ على الكتابة السليمة بسرعة مناسبة.

ب-تنمية بعض المهارات العقلية مثل: الانتباه، والملاحظة، والموازنة.

ج-تنمية بعض العادات الصحيحة مثل: النظافة، والنظام، والدقة.

د-تنمية حب التلاميذ لجمال الخط.

والملخصات والتعاريف، وإعداد قوائم المراجع، وكتابة محاضر الجلسات.

٢-مفهوم التعبير التحريرى الابداعى:

يقصد به كتابة الخطب والكلمات، وكتابة القصص والنوادر، وفيما يلى عرض موجز لهذه الأنواع.

١-التعبير التحريرى الوظيفى:

أ-كتابة المحادثة:

يمكن استخدام الصور التعليمية فى تعليم كتابة المحادثة بعرض صور مرسومة للمحادثة التى تجرى أثناء بعض الزيارات، وعند تقديم الناس لبعضهم، وعند تلقى المعلومات، وفى المؤتمرات، وقد يكون ذلك بكتابة المحادثة التى يراها التلميذ كما تتضمنها الصورة المرسومة، أو بإكمال الحديث على لسان أحد الأشخاص طبقا لمحور المحادثة التى تتضمنها الصورة المرسومة.

وأهم المهارات والقدرات التى تعلم هى:

١-القدرة على كتابة الجملة الخبرية.

٢-القدرة على كتابة الجملة الانشائية.

ب-كتابة الرسائل:

قد تكون الرسائل اجتماعية أو شخصية، وتستخدم المواقف الطبيعية، والمناسبات فى تعليمها، مثل كتابة رسالة إلى مصنع أو

مؤسسة ما يطلب فيها نشرات، أو كتابة رسالة إلى زميل، أو كتابة دعوة لفصل، أو طلب زيارة لمصنع ما.

والمهارات التى يحرص على تعليمها فى كتابة الرسائل هى:

- القدرة على أن يفهم التلميذ أن الرسالة وسيلة اتصال.
- الرسالة تتكون من عدة أجزاء هى: التحية، والمقدمة، والموضوع، والخاتمة.
- التعرف على ما ينبغى قراءته فى الرسائل التى تكتب فى مناسبات معينة.
- القدرة على تنظيم المعلومات المطلوبة فى الرسالة بدقة.
- كتابة عنوان المرسل إليه.
- القدرة على كتابة الدعوات، والاعتذار عنها، وقبولها.
- معرفة طريقة إرسال النقود بريديا.
- تكوين بعض الميول المهمة، كالتهجى الصحيح، وحسن الخط، وتنظيمه، والسرعة المناسبة فى الكتابة، والسرعة المناسبة فى الرد.

ج-كتابة السجلات:

يمكن كتابة سجلات للمدرسة، وسجلات للفصل (كسجلات الزيارة، وسجلات الغياب والحضور)، كما يمكن إعداد سجلات أخرى تتضمن بعض المعلومات المتنوعة عن موضوع ما مثل: كيف كان المصريون القدماء يأكلون؟ أو يلبسون؟ ، وكيف تصلح النور إذا

ب-يكلف المدرس أحد التلاميذ بأن يقرأ النموذج الذى يكتب، ثم يناقش التلاميذ فى شرحه شرحا موجزا.

ج-يطلب المدرس من تلاميذه أن ينتبهوا إليه، ويلاحظوه فى أثناء كتابته، ثم يكتب على السبورة الكلمة، مبينا أجزاءها بالوان مختلفة، مع الاستعانة ببعض الخطوط الأفقية والرأسية لضبط أجزاء حروف الكلمة، ولتحديد اتجاهاتها، ولتيسير محاكاة التلاميذ لها.

د-يفضل عرض نموذج مجسم لبعض الكلمات المكتوبة.

هـ-يفضل أن تكون محاكاة التلاميذ للمكتوب فى أوراق أو كراسات أخرى غير كراسات النماذج، وبعد ذلك يطلب المدرس من تلاميذه الكتابة فى كراسات النماذج مع مراعاة التأنى والدقة فى محاكاة النماذج المطبوعة.

و-يمر المدرس بين تلاميذه ليرشد كلا منهم إلى بعض الأخطاء ويكتب لهم بعض النماذج بالقلم الأحمر، موضحا لهم وجه الصواب ووجه الخطأ فى بعض الكلمات.

ز-حين يلاحظ المدرس خطأ شائعا يطلب من تلاميذه أن يضعوا أقلامهم على مكاتبهم، ويبين لهم صواب هذا الخطأ فى قسم الشرح على السبورة، وغالبا يفضل أن يكتب المدرس الكلمة أو الحرف بالصورة التى رآها فى أغلب كراسات التلاميذ وبجانب الكلمة أو الحرف الصورة الصحيحة.

ح-يفضل أن يكرر كل تلميذ الكتابة بدرجة تتناسب مع خطة محاولا تحسينه.

ثانيا: تدريس الإملاء:

١-مفهوم الإملاء:

الإملاء تعنى إعطاء المقابل الرمزى للمدلولات، والتعبير كتابة بالأحرف والكلمات وفقا لقواعد الكتابة العربية.

٢-أهمية الإملاء:

أ-كثيرا ما يكون الخطأ الكتابى فى الإملاء أو فى عرض الفكرة سببا فى تعذر ترجمة الكلمة إلى مدلولاتها، وصعوبة قراءتها.

ب-من الصعب أن يجد المرء وظيفة فى مصلحة ما لا يحتاج فيها العمل إلى الكتابة.

ج-تسجيل ما يرغب فى تسجيله من حوادث ووقائع وغير ذلك.

٣-أهداف الإملاء:

أ-تدريب التلاميذ على كتابة الحروف والكلمات وفق قواعد الكتابة الصحيحة.

ب-تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ.

ج-تدريب التلاميذ على الإنصات.

د-تعويد التلاميذ على ممارسة بعض العادات مثل: ضبط حركات اليد، والتحكم فى الكتابة، والنظافة، والنظام.

هـ-تدريب التلاميذ على مهارات الخط.

٤-بعض الشروط التى يجب توافرها فى قطعة الإملاء:

أ-أن تتناسب ومستوى النمو اللغوى للتلاميذ.

ب-أن تصلح أغلب كلماتها لتدريس قاعدة محددة من قواعد الإملاء.

ج-أن تكون متكاملة فى أفكارها حول موضوع مناسب.

٥-أنواع الإملاء:

تكاد تتحدد أنواع الإملاء فيما يأتى:

أ-من حيث الأداء:

١-إملاء منقول.

٢-إملاء منظور.

٣-إملاء اختبارى.

ب-من حيث النمط:

١-نمط القطعة.

٢-نمط الجمل.

٣-نمط الكلمات المفردة.

وفيما يلى عرض موجز لكل نوع:

أولا: من حيث الأداء:

١-الإملاء المنقول: ويقصد به محاكاة التلاميذ بالنقل من بطاقة أو كتاب، أو من السبورة بإرشاد من المدرس، وذلك بعد أن يناقشهم فى مدى فهمهم لما يحاكونه، ويفضل أن يختبر المدرس تلاميذه فى مدى قدرتهم على الكتابة بما يأتى:

أ-تدريب التلاميذ على تهجى وكتابة بعض الكلمات.

ب-توزيع بطاقات بها أماكن خالية ليملؤها بكلمات مناسبة.

٢-الإملاء المنظور: فيه يطلع التلاميذ على قطعة كتبها المدرس على السبورة، أو مكتوبة فى كتابة ما مناسب، ويناقشهم المدرس فى مدى فهمهم لها بعد أن يقرأها معهم، ثم يمليها عليهم بعد أن يحجبها عنهم.

٣-الإملاء الاختبارى: ويستهدف هذا النوع قياس مدى التقدم الذى أحرزه التلميذ، وكشف أخطائه.

ويعتمد تدريس هذا النوع من الإملاء على تدريس ما وقع فيه التلاميذ من أخطاء، وذلك بعد صياغتها فى قطعة مناسبة، ثم يمليها المدرس على تلاميذه من غير نقل أو إطلاع.

ثانيا: من حيث النمط:

١-نمط القطعة: فيه يكتب التلميذ قطعة معينة من كتاب القراءة والمحفوظات أو من كتاب آخر مألوف من الكتب الخارجية وهو ما يتناسب مع ما جاء فى مناهج الدراسة الابتدائية ، ويدرب التلميذ على ما يأتى:

أ-أن يتذكر صور كلمات معينة، سبق له أن تدرب على قراءتها.

ب-أن يعرف صور الحروف ليتمكن من ربطها بشكل صحيح، يؤدى إلى معنى مفهوم ومفيد لديه.

ج-أن يلاحظ صورة ما يكتبه، وأن يستوثق بنفسه من صحتها.

د-أن يحلل صور ومعانى ما يكتبه، بوضعه الرموز اللفظية للمعانى.

٢-نمط الجملة: يقيس هذا النوع من الإملاء مدى قدرة التلميذ على كتابة مجموعة من الجمل المتباينة، الواضحة فى معانيها، وتكون هذه الجمل مما له صلة بميول التلميذ ومقتطعة من كتاب القراءة والمحفوظات أو مصاغة بحيث تؤدى معنى واضحا ومفهوما لدى التلميذ.

٣-نمط الكلمة: فيه تقاس قدرة التلميذ على أن يكتب كلمات مفردة معينة، يختارها المدرس، أو يوجه التلميذ نحو تذكر بعض صور كلمات قرأها، ويطالبه بكتابتها، إلا أنه يجب أن تستخدم هذه الكلمات التى يراد التدريب عليها فى جمل تامة ذات معنى واضح؛ لأن الكلمة تشتق معناها من الجملة التى تضمها.

٦-بعض مشكلات الإملاء:

أ-الشكل: يقصد بالشكل وضع الحركات القصار على الحروف. ومن الملاحظ أنه يصعب على التلميذ أن يفرق فى كتابته الإملائية بين بعض الكلمات مثل: (علم)، (علم) ، (علم)، (علم) ، (علم) ، (علم).

ب-الفرق بين رسم الحرف وصوته:

حيث توجد حروف، ينطق بها و لا تكتب فى بعض الكلمات مثل: (ذلك)، (لكن) ، (طه).

كما توجد حروف، تكتب و لا ينطق بها فى بعض الكلمات مثل: (علموا)، (فهموا).

ج-ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف:

فعلى سبيل المثال: كتابة الألف اللينة إذا كانت ثالثة وأصلها الواو رسمت ألفا مثل (سما)، (دعا). أما إذا كانت ثالثة وأصلها الياء، رسمت ياء مثل: (رمى)، (هدى)، (جرى).

أما إذا كانت زائدة عن ثلاثة أحرف رسمت ياء مثل: (انتهى)، (مصطفى). إلا إذا سبقت بالياء فترسم ألفا، مثل: (دنيا)، (يحيا)، ويستثنى من ذلك الاسم : (يحيى) فيرسم على القاعدة.

د-توقف الشكل الكتابى لحرف من الحروف على حركة الحرف الذى قبله فى كتابة بعض الكلمات:

فمثلا: رسم الهمزة فى كلمة (شىء) يختلف عن رسمها فى كلمة (شاطئ)، حيث كان ما قبلها فى الكلمة الأولى ساكنا، وهو حرف الياء، بينما كان ما قبلها فى الكلمة الثانية متحركا بالكسر وهو حرف الطاء.

هـ- الاختلاف فى تطبيق بعض قواعد الإملاء:

فمثلا الهمزة المتوسطة فى كلمة مثل: (يقرءون) ترسم على ثلاثة أوجه هى: (يقرأون) ، و (يقرءون)، و (يقرؤون). وكلها رسم صائب.

و-اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:

١-فتوجد حروف ترسم بصورة واحدة هى: [د - ذ - ر - ز- ط - ظ - و]

٢-وتوجد حروف لكل منها صورتان فى الكتابة، وهذه الحروف هـــى: [ب- ت- ث - جـ - حـ - خـــ- س - ش - ص - ض - ف - ق - ل - ن - ى].

٣-ويوجد حرفان لكل منهما ثلاث صور فى الكتابة، وهذان الحرفـــان هما: [ك -م].

٤-وتوجد حروف لكل منها أربع صور فى الكتابة، وهـــذه الحـــروف هى: [ع- غ - هـــ].

ز- الإعجام: وهو نقط الحروف، والملاحظ أن نصف عدد الحـــروف فى العربية معجم.

ح-الإعراب: حيث يتغير آخر الكلمة المعربة بتغير تركيبـــها، فالاســـم المعرب يرفع، وينصب، ويجر، والفعل المعرب يرفع، وينصـــب، ويجزم. ويكون الإعراب تارة بالحركة، وتارة بـــالحرف، وتـــارة بالإثبات، وتارة بالحذف فمثلا:

أ-تحذف بعض الحروف فى حالات جزم المضارع الأجــوف، والناقص.

ب-وتحذف بعض الحروف فى تنوين المنقوص رفعا، وجرا.

٧-بعض أسباب الأخطاء الإملائية:

تكاد تتحدد أسباب الأخطاء الإملائية فى العوامل المتداخلة المتكاملة الآتية:

أ-المدرس: فغالبا نجد مدرس اللغة العربية ضعيفا فى إعداده اللغوى، كما إن مدرسى المواد الدراسية المختلفة لا يهتمون بأخطاء التلاميذ اللغوية.

ب-خصائص اللغة المكتوبة من حيث الشكل، والفرق بين رسم الحرف وصوته، وارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف، وتوقف الشكل الكتابى لحرف من الحروف على حركة الحرف الذى قبله فى كتابة بعض الكلمات، والاختلاف فى تطبيق بعض قواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام، والإعراب.

ج-التلميذ: حيث يعانى أغلب التلاميذ من عيوب فى النطق والكلام، والقراءة، والكتابة.

د-طريقة التدريس: حيث لا يوجد منهج منظم لتدريس قواعد الإملاء، ويكاد يقتصر تدريس الإملاء على اختبار التلميذ فى بعض كلمات صعبة بعيدة عن قاموسه الكتابة غالبا.

٨-بعض مهارات الإملاء:

يجب أن تنمى لدى التلميذ مهارات عديدة فى الإملاء منها:

أ-أن يميز وضع الحركات القصار على بعض الحروف.

ب-أن يميز الفرق بين رسم الحرف وصوته.

ج-أن يحدد الصور المختلفة للحروف الهجائية فى الكتابة.

د-أن يدرك ارتباط القواعد الإملائية بالقواعد النحوية والصرفية.

هـ-أن يميز بين الحروف المعجمة والحروف غير المعجمة.

و-أن يحدد المحذوف من الحروف فى بعض حالات إعراب بعض الكلمات.

ز-أن يدرب على بعض مهارات الاستماع، والقراءة والحفظ المذكورة سلفا.

٩-خطوات تدريس الإملاء:

لقد سبقت الإشارة إلى أنه لا توجد طريقة واحدة فى تدريس أى فرع من فروع اللغة العربية، وإن نجاح أى طريقة يتوقف على الموضوع الذى يدرسه التلميذ، وعلى التلميذ نفسه وعلى المدرس وتصرفه وفهمه لهدفه، وغير ذلك من العوامل التى تؤثر فى الموقف التعليمى ككل، ولذلك سنذكر بعض الأسس التى يمكن أن تفيد فى تدريس الإملاء لو أضاف إليها المدرس خبرته بتلاميذه، ومعرفته بمادته، وهذه الأسس هى:

١-تدريب اللسان على النطق الصحيح، وتدريب الأذن على الإنصات إلى المعنى، ومخارج الحروف ، وتعود رسم الحروف والكلمات ومحاولة السيطرة على الصعوبات التى تخالف فيها الكتابة النطق، ومعرفة قواعد التهجى.

٢-مطالبة التلاميذ بمذاكرة بعض نصوص نثرية قليلة السطور، ثم تملى عليهم فى اليوم التالى بعد مناقشتهم فى مدى فهمهم لمعانيها.

٣-الربط بين المعنى والمبنى، والاهتمام بالمعنى قبل التهجى.

٤-محاولة تنمية بعض مهارات الإملاء- والتى سبق عرضها- مع التأكيد على:

أ-القراءة الجيدة القائمة على توضيح مخارج الحروف.

ب-الاهتمام بالإملاء فى كل الواجبات المنزلية.

ج-استخدام السبورة فى كتابة بعض الكلمات الجديدة.

٥-استخلاص بعض القواعد الإملائية المحددة.

٦-التطبيق بتصويب الأخطاء الشائعة فى بعض كتابات التلاميذ المنزلية أو المدرسية من خلال ما أعده المدرس من أسئلة تطبيقية فى إعداده لدرس الإملاء.

الفصل السابع

تدريس التعبيـــــــــــــــــر

أولا: تدريس التعبير الشفوى:

١-مفهوم التعبير الشفوى.

٢-أهمية التعبير الشفوى.

٣-بعض مشكلات التعبير الشفوى.

٤-من أسباب الضعف فى التعبير.

٥-الشروط التى يجب توافرها فى موضوع التعبير المختار

٦-مهارات التعبير الشفوى.

٧-تخطيط الحديث وبناءه.

٨-خطوات تدريس التعبير الشفوى.

ثانيا: تدريس التعبير التحريرى:

١-مفهوم التعبير التحريرى الوظيفى.

٢-مفهوم التعبير التحريرى الابداعى.

٣-أهداف التعبير التحريرى.

٤-مهارات التعبير التحريرى.

٥-خطوات تدريس التعبير التحريرى.

الفصل السابع

تدريس التعبيـــــــــر

أولا: تدريس التعبير الشفوى:

١-مفهوم التعبير الشفوى:

- لعل من الفروق الواضحة بين اللغة والكلام أن اللغة شاملة لكل صور التعبير، أما الكلام فما هو إلا أحد أشكال اللغة.
- والكلام وظيفة بيولوجية ثانوية متفرعة عن وظيفة بيولوجية اساسية هى التنفس.
- وأعضاء الكلام الأولية هى الرئتان، والقصبة الهوائية، والحجاب الحاجز، وأعضاء الكلام الثانوية هى: الحنجرة، والفك، واللسان، والخد، واللهاة، والأنف.
- ومما يميز التعبير الشفوى عن التعبير التحريرى الصوت اللغوى المنطوق.
- وللأصوات ثلاث صفات أساسية هى: شدة، وارتفاع، ونغم.

*وتعتمد شدة الصوت على مدى قوة التيار الهوائى أو الاندفاعات الهوائية النافذة من الجهاز الصوتى إلى الخارج.

*أما ارتفاع أو علو الصوت وانخفاضه فيعتمدان على عدد الذبذبات التى يسببها الهواء بالحبال الصوتية.

*ويعتمد النغم على الأصداء الناتجة من الأجزاء العظمية والعضلية التى يمر بها الهواء.

وفي ضوء ما تقدم يتبين أن الحديث يتضمن ما يأتى: التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار، والأصوات كعملية حل للكلمات والأفكار.

ولذلك فالحديث هو نقل الاعتقادات، والعواطف والاتجاهات، والمعانى، والأفكار من المتحدث إلى الآخرين.

وينقسم التعبير من حيث الموضوع إلى تعبير وظيفى، وتعبير ابداعى. كما ينقسم التعبير من حيث الأداء إلى تعبير شفوى، وتعبير تحريرى.

ويشمل التعبير الشفوى المحادثة، والمناقشة، وحكاية القصص والنوادر، وإلقاء الكلمات والخطب فى الاجتماعات، وإعطاء التعليمات.

٢-أهمية التعبير الشفوى:

- يعتبر التعبير الشفوى أكثر أشكال اللغة استخداما فى حياة الانسان، فنحن نستمع ونتحدث أكثر مما نكتب، وعن طريق الكلام يتصل الإنسان بغيره معبرا عن أفكاره، وميوله، واتجاهاته، وقيمه.
- إن أى انتاج مكتوب يعتمد على الطلاقة فى الكلام.
- يعتبر التعبير الشفوى مدخلا من المداخل المنطقية لتعلم اللغة لفظا ومعنى، وفكرا، فالتعبير الشفوى أساس النمو اللغوى فى المدرسة الابتدائية، ولذا فإنه من أهم المهارات اللغوية الأساسية التى ينبغى أن تدرس فى المدرسة الابتدائية.

- وتتعدد أغراض التعبير الشفوى فى الحياة الحديثة لما تقتضيه من مؤتمرات، ومناقشات، وانتخابات، ومجالس نيابية، ومحادثات، وتعليقات وإبداء آراء، وشروح، وما إلى ذلك.
- وليس أى كلام يصلح لتحقيق أغراضه- كما ينبغى- فى الحياة الحديثة، بل لابد من استيفائه لعدة شروط، ولا تتوفر هذه الشروط - غالبا- فى الكلام إلا بنوع من التعليم المقصود.
- ومن الملاحظ فى كثير من مؤسساتنا التعليمية، وبخاصة المدرسة الابتدائية، أن التعبير الشفوى أو الكلام لا يمارس إلا من خلال عمليات الحفظ والتسميع، مما أدى إلى وجود ضعف، ووجود بعض مشكلات فى التعبير الشفوى.

٣-بعض مشكلات التعبير الشفوى:

أ-إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى.

ب-التأتأة واللجلجة والتردد.

ج-السرعة فى النطق وعدم التمييز.

د-البطء والرتابة.

هـ-الصوت الأجش.

و-الخجل.

ز-ضعف الدافع إلى الكلام.

ح-الكلام المتقطع غير كامل المعنى.

ط-الجمل الضعيفة.

٤-من أسباب الضعف فى التعبير:

أ-عدم وضوح المعنى فى ذهن المعبر، وقد يرجع ذلك إلى:

١-قلة رصيده اللفظى.

٢-ميله إلى الإبهام، فيطيل فيما لا حاجة إلى الإطالة فيه.

٣-بعد الخبرة التى يعبر عنها عما لديه من ألفاظ.

ب-عدم عرض المعبر لتفصيلات كافية نسبيا، تمكن سامعه أو قارئه من تركيب المعنى المقصود، كأن يعرض لألفاظ مجردة بعيدة عن خبرات المستقبل، ويفترض أنه يعرفها، ولا حاجة إلى عرضها.

ج-عدم التوفيق فى اختيار الرمز أو الرموز التى تعبر عن المعنى، وقد يرجع ذلك إلى:

١-إهمال فى اختيار الرموز، نتيجة لعدم إدراكه للفروق القائمة بين دلائل الألفاظ المستخدمة.

٢-اختيار ألفاظ غير مألوفة لدى الآخرين لخلابتها فى رأيه.

د-عدم التوفيق فى تنظيم الجملة أو الفقرة أو القطعة نتيجة لعدم إدراكه للقواعد التركيبية للغة.

٥-الشروط التى يجب توافرها فى موضوع التعبير المختار:

أ-أن يكون موضوع التعبير فى حيز خبرات التلاميذ، بمعنى أن يكون مناسبا لأفكارهم، وتجارب من عندهم فعلا.

ب-أن يكون لموضوع التعبير قيمة شخصية أو قيمة اجتماعية لدى التلميذ كمشكلة انسانية، أو مشكلة اجتماعية.

ج-أن يكون موضوع التعبير واضحا محددا.

٦-مهارات التعبير الشفوى:

أ-القدرة على إدراك أهمية ما يتحدث عنه.

ب-القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات والأفكار.

ج-القدرة على اختيار وتنظيم محتوى الحديث.

د-القدرة على احترام المستمعين.

هـ-القدرة على الحديث بصوت مناسب.

و-القدرة على التعبير الملمحى الواضح فى لغة سليمة.

ز-القدرة على التمييز بين المواقف والأوقات التى يتحدث فيها.

ح-القدرة على التنغيم.

ط-القدرة على التدليل والاستشهاد.

ى-القدرة على امتلاك المهارات اللازمة لتخطيط الحديث وبنائه.

٧-تخطيط الحديث وبناؤه:

يواجه أى متحدث أربع مشكلات يجب أن يهتم تدريس التعبير الشفوى بمساعدة التلاميذ على مواجهتها، وكيفية التغلب عليها وهى:

أ-ماذا أنوى أن أقول؟

ب-لمن أوجه حديثى؟

ج-ما المصادر التى يمكن أن تساعدنى فى تناول ما أود الحديث عنه؟

د-كيف أقول ما أود الحديث عنه؟

***وفيما يلى عرض موجز لكل منها:**

أ-ماذا أنوى أن أقول:

من واجبات المدرس فى المرحلة الابتدائية أن يجعل تلاميذه يعرفون أنه لا يتوقع منهم بالضرورة أن يتكلموا فى الآراء المتصلة ببعض المشكلات الدولية أو فى وصف بعض الأحداث العالمية المهمة، بل يجب أن يوجه المدرس تلاميذه بأنه يريد أن يسمع تعبيراتهم عما يعرفونه، ويفكرون فيه، ويشعرون به فى المواقف الطبيعية مثل:

- إلقاء التعليمات والتوجيهات.
- الخطب.
- بعض القصص أو الفكاهات.
- المشاركة فى المناسبات الاجتماعية الطارئة بكلمات مجاملة.
- الشرح أو التفسير لبعض ما يدرس لهم من مفاهيم تمس خبراتهم.
- الاشتراك فى بعض المناظرات ، والمجادلات والندوات المبسطة.

وتوجد تدريبات متعددة يمكن أن تستخدم لتدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على التعبير الشفوى منها:

☜ استخدام مجموعة من الصور التعليمية تعبر عن موضوع ما يتصل بخبرات التلاميذ ويدربون على الحديث عما تتضمنه.

- استخدام صور مرتبة تعبر عن قصة ما، ويدرب التلاميذ على حكاية هذه القصص فى مفاهيم لغوية سليمة.
- استخدام بعض المجسمات لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوى، فمثلا يمكن استخدام ما يسمى بصندوق الأشياء، وهو صندوق به أشياء مختلفة، يقوم التلميذ باستخراج الشئ، والحديث عنه، ويوجهه المدرس فى ذلك.
- تدريب التلاميذ على إدارة حوار بسيط مثل: حوار ممثل بين تلميذين فى "التليفون" أو بين مجموعة من التلاميذ كأنهم فى تسجيل "للتلفاز" مثلا، وما إلى ذلك.
- دفع التلميذ للحديث بإرشاد من المدرس- فى أحد الموضوعات الآتية:

- أحسن حكاية.	- أغرب موقف.	- أسعد وقت.
- أجمل ما قرأت.	- أكثر ما تحب.	- أجمل ما سمعت.
- أهم ما يشغلك.	- أكبر آمالك.	- أعجب طرفه.
- أحرج موقف.	- أحب هواية.	- أفضل ما شاهدت.
- أكثر ما تكره.	- أفضل الأعمال.	- مثلك الأعلى.
- أحدث المعلومات.	- أشهر الأماكن والشخصيات.	- أعز الأصدقاء.

- أجمل الصفات فى الإنسان.

ب-لمن أوجه حديثى؟

من الضروري أن يراعى أو يحدد المتحدث من يوجه الحديث إليه، حيث يجب أن يكون المستوى اللغوى لموضوع الحديث متناسبا-

إلى حد ما- مع خصائص النمو اللغوى لمن يوجه إليه. فمستوى الكلمات والأفكار والأدلة يجب أن يتم اختياره فى ضوء ما يعرف من الخصائص العامة لسيكولوجية المستمع أو القارئ.

ج-ما المصادر التى يمكن أن تساعدنى فى تناول ما أود الحديث عنه؟

تكاد تتحدد أهم المصادر التى يمكن أن تساعد المتحدث فيما يود الحديث عنه فيما يأتى:

١-المصادر العلمية المتخصصة، وتشمل المراجع والكتب والكتيبات وغيرها من مواد علمية تتصل بموضوع الحديث.

٢-الخبرة الشخصية فى ضوء ما لدى المتحدث من قراءات علمية أو تفكير أو استماع أو ملاحظة أو استنتاج لمفاهيم لغوية من بعض المواقف أو المشكلات التى يتعرض لها.

د-كيف أقول ما أود الحديث عنه؟

١-يجب إعداد خطة لموضوع الحديث تشمل:

أ-المقدمة: وتشمل موضوع الحديث ومدى اهميته وأهدافه فى ضوء مشكلة واقعية أو موقف طبيعى.

ب-الموضوع: ويشمل عرضا للأفكار الرئيسية والأفكار التفصيلية مدعمة بالأدلة والحجج.

ج-الخاتمة: وتشمل بعض استنتاجات تلخص الموضوع. وبعد الخاتمة تفضل الإشارة إلى أهم مصادر موضوع الحديث لمن يريد مزيدا من التفاصيل.

٢-يجب أن يكون الحديث واضحا بحيث تظهر العلاقات التى تربط بين الأفكار، فيحمل الحديث معنى للسامع، وتظهر علاقة الأجزاء بعضها ببعض ثم علاقتها بالكل، أى بالفكرة الرئيسية.

٨-خطوات تدريس التعبير الشفوى:

فى ضوء ما سبق تكاد تتحدد خطوات تدريس التعبير الشفوى فيما يأتى:

أ-التمهيد: بتهيئة التلاميذ، واستثارتهم لعرض ما يشغل بالهم من موضوعات.

ب-أن يحدد التلاميذ الموضوع الذى يشغلهم أكثر من غيره.

ج-أن يصيغ بعض التلاميذ عنوان الموضوع صياغة سليمة.

د-أن يقسم بعض التلاميذ الموضوع إلى أفكار.

هـ-أن يرتب بعض التلاميذ أفكار الموضوع.

و-أن يتحدث بعض التلاميذ فى الموضوع عنصرا بعد عنصر.

ز-أن يتكلم بعض التلاميذ فى الموضوع ككل ودور المدرس فى الخطوات السابقة هو دور المرشد والموجه.

قائمة بمهارات التعبير الشفوى المناسبة

لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى

١- وجود مقدمة مناسبة للموضوع.	٢- إبراز الفكرة الرئيسية للموضوع.
٣- ربط الأفكار الفرعية للموضوع بالفكرة الرئيسية.	٤- استخدام الكلمات المناسبة التى تعبر عن الأفكار بوضوح.
٥-نطق الألفاظ نطقا سليما من حيث المعنى والضبط النحوى.	٦- استخدام أدوات الربط المناسبة.
٧- نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا.	٨- اكتمال أركان الجملة الفعلية والأسمية.
٩-التوقف بعد كل جملة مفيدة.	١٠- حكاية الأشياء فى ترتيبها الصحيح.
١١- الوصف الدقيق.	١٢- الإيجاز غير المخل بالمعنى.
١٣- خلو الكلام من اللازمات الصوتية.	١٤- مناسبة تعبيرات الوجه أو اليدين لأحوال الكلام.
١٥- سرعة الأداء المناسبة للكلام.	١٦- التحدث بثقة بدون خوف أو ارتباك.
١٧- تصحيح الخطأ ذاتيا.	١٨- تدعيم حديثة بالأدلة والاستشهادات.
١٩- خلو كلامه من الألفاظ العامية.	٢٠- وجود خاتمة مناسبة وطبيعية للموضوع.

قائمة بالمواقف اللغوية الوظيفية الملائمة لتنمية مهارات التعبير الشفوى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى

١	**مواقف داخل المنزل:** أ-المحافظة على نظافة ونظام أدواته. ب-احترام الوالدين. ج-آداب تناول الطعام.
٢	**مواقف داخل المدرسة:** أ-المحافظة على أثاث المدرسة. ب-تقديم أحد أفراد الأسرة. ج-احترام الأساتذة والمعلمين.
٣	**مواقف داخل المكتبة:** أ-آداب الجلوس بالمكتبة. ب-استخدام الكتب والمجلات بطريقة منظمة. ج-آداب التعامل مع أمين المكتبة.
٤	**مواقف البيئة والشارع:** أ-المحافظة على نظافة البيئة. ب-تجميل البيئة بالزهور والأشجار. ج-مساعدة كبار السن والمحتاجين فى عبور الشارع. د-احترام قواعد المرور.

٥	**مواقف التهنئـــــة:** أ-تهنئة أحد الزملاء على نجاحه. ب-تهنئة أحد الزملاء بأحد الأعياد.
٦	**مواقف المواساه:** أ-مواساة أحد الزملاء لمرض ألم به. ب-مواساة أحد الزملاء على رسوبه. ج-مواساة أحد الزملاء فى وفاة أحد أقاربه.
٧	**مواقف الاعتذار:** أ-اعتذار التلميذ عن عدم الوفاء لحضور ميعاد سابق. ب-اعتذار التلميذ عن صديق ارتكب خطأ. ج-اعتذار التلميذ عن خطأ بدر منه.
٨	**مواقف الترحيب:** أ-الترحيب بأحد الزملاء فى المنزل. ب-الترحيب بأحد الزائرين فى المدرسة. ج-الترحيب بأحد الأقارب.
٩	**مواقف البيع والشراء:** أ-السؤال عن ثمن مجموعة من السلع. ب-السؤال عن كيفية رد سلعة مشتراه. ج-آداب التسامح فى المعاملة مع البائعين.

١٠	**مواقف الوصف:** أ-وصف منظر أعجبه أثناء ذهابه أو عودته من المدرسة. ب-وصف رحلة تعليمية أو ترفيهية قام بها. ج-وصف إحدى الألعاب التى يشاهدها.
١١	**مواقف المخابرة التليفونية:** أ-الاتصال بأحد الزملاء للاطمئنان على صحته. ب-الاتصال بأحد المحلات للسؤال عن شئ ما. ج-الاتصال بأحد الزملاء للاعتذار عن خطأ بدر منه.
١٢	**مواقف الشكر:** أ-شكر أحد الزملاء لمساعدته. ب-شكر أحد أفراد الأسرة على هديته. ج-شكر أحد الأساتذة أو المسئولين بالمدرسة.

ثانيا: تدريس التعبير التحريرى:

ينقسم التعبير التحريرى من حيث الموضوع إلى تعبير وظيفى، وتعبير إبداعى.

١-مفهوم التعبير التحريرى الوظيفى:

يقصد به كتابة المحادثة، وكتابة الرسائل، وكتابة السجلات، وملء الاستمارات، وكتابة النشرات والاعلانات، وكتابة التقارير

٤-أسس تدريس الخط:

أ-يجب أن يعتمد تدريس الخط على منهج مناسب، يراعى فيه ما يأتى:

١-أن يبنى على أساس من حاجات التلاميذ النفسية، مراعيا لأغلب ميولهم.

٢-أن يعتمد بناء المنهج على التكرار المنظم والتدريب الهادف.

٣-أن يراعى فى هذا المنهج تحديد أهداف سلوكية لكل درس من دروس الخط تشتمل على:

أ-رسم مجموعة متشابهة من الحروف.

ب-شرح أجزاء هذه الحروف.

ج-توضيح أماكن فصلها، ووصلها، وأوضاعها من الكلمة.

ب-يفضل أن يعرض المدرس على التلاميذ بعض نماذج خطية جيدة من كتابات زملائهم بهدف توضيح بعض معايير جودة الخط المتوفرة فى هذه النماذج.

ج-أن يدرب التلميذ على بعض مهارات الخط الخاصة بالجلسة الصحيحة وإمساك القلم، ومنها:

١-بعض مهارات الجلوس للكتابة:

أ-أن يجلس كل تلميذ معتدلا مستقيم الظهر.

ب-أن يضع كل تلميذ كراسته موازية لحافة المكتب الذى يكتب عليه.

ج-أن يسقط الضوء من يسار التلميذ أو من فوقه.

٢-بعض المهارات فى إمساك القلم:

أ-أن يمسك التلميذ القلم باليد اليمنى بين الإبهام والسبابة من جهة، والوسطى من جهة، بحيث يكون الانحناء قليلا فى السبابة والوسطى، وكثيرا فى الإبهام.

ب-مراعاة ضغط السبابة ضغطا خفيفا على القلم.

ج-انزلاق اليد وقت الكتابة متكئة على الخنصر والبنصر، لا على الرسغ.

د-مراعاة أن يكون ما بين مبرى القلم وسنه بعيدا عن أطراف الأصابع، وإلا ازدحمت الحروف.

هـ- عقب القلم يجب ان يكون متجها إلى الكتف الأيمن.

د-يجب ألا تقتصر حصة الخط على الكتابة المتصلة، بل يجب أن تتخللها فترات للشرح، والتوجيه إلى ما شاع فى كتاباتهم من أخطاء، كما إن ذلك يجعل التلاميذ لا يحسون بالملل والإرهاق.

٥-خطوات تدريس الخط:

تكاد تتحدد خطوات تدريس الخط فيما يأتى:

أ-يطالب المدرس تلاميذه بإخراج الكراسات وأدوات الكتابة، وفى أثناء ذلك يكتب المدرس على السبورة التاريخين العربى والميلادى بخط جيد، ونوع المادة، ويقسم السبورة إلى قسمين قسما للنموذج، وقسما للشرح والتوضيح، ثم يقرأ المدرس النموذج.

انطفأ؟ وما شابه ذلك من موضوعات. وتتضمن هذه السجلات معلومات وصفية، أو تاريخية.

ويوجد معياران أساسيان لكتابة السجلات:

المعيار الأول هو الدقة: فلابد أن يتعلم التلميذ أن السجل الذى تعوزه الدقة قد يكون ضارا.

والمعيار الثانى هو التحديد: فالسجل الغامض لا قيمة له، ولذا يجب أن تشتمل السجلات على أهم الحقائق، والمعلومات، وهنا تظهر قيمة سجل هذه المعلومات وأخيرا أن يكتب التلميذ بنفسه، وأن يتعلم هذه المعايير فى مواقف طبيعية، وأن يناقشها، ثم يستعلمها.

د-ملء الاستمارات:

قد يحتاج بعض التلاميذ فى كثير من الأحيان إلى ملء الاستمارات مثل: استمارة استعارة كتب من مكتبة ما من المكتبات، أو استمارة للتعيين يسترشد به فى ملئها، وما شابه ذلك. وأهم المهارات التى تعلم هى:

١-الدقة فى كتابة المعلومات فى أماكنها المخصصة لها مثل: المعلومات الشخصية عن: الاسم، والعمر، والمهنة، والعنوان، وما إلى ذلك.

٢-معرفة بعض المصطلحات الواردة فى الاستمارة.

هـ-كتابة النشرات والإعلانات:

قد يحتاج الإنسان فى بعض المواقف إلى كتابة النشرات والإعلانات، وربما وجدت بعض المواقف الطبيعية فى المدرسة مثل بعض الإعلانات عن أشياء مفقودة وبعض الإعلانات أو النشرات عن الاجتماعات المدرسية، أو التنبيهات الخاصة بأثاث المدرسة، أو الزهور، ومثل الإعلانات أو النشرات الخاصة ببعض المعارض المدرسية، أو بعض الأنشطة الرياضية، وأهم المهارات التى تعلم للتلاميذ هى:

١-القدرة على كتابة عبارة واضحة، تشتمل على المفاهيم الأساسية للنشرة أو الإعلان.

٢-معرفة مناسبة النشرة أو الإعلان.

٣-فهم التنظيم اللائق للإعلان.

و-كتابة التقارير، والملخصات، والتعاريف:

قد يطالب بعض التلاميذ بكتابة بعض التقارير عن رحلاتهم، أو خبرات مروا بها، أو اجتماعات حضروها، أو برامج استمعوا إليها. ويكتب التقرير للاستعانة به فى المستقبل، أو ليرسل إلى شخص غائب، أو لتبادله مع شخص آخر.

وأهم المهارات التى تعلم هى:

١-القدرة على تنظيم المعلومات.

٢-القدرة على كتابة البيانات الآتية فى الأماكن المخصصة لها:

أ-بيانات شخصية عن الزائر.

ب-تاريخ وجهة الزيارة.

ج-الغرض من الزيارة.

د-ملاحظات الزائر، واقتراحاته ، وتوقيعه.

ولعل أحسن مجالات الملخصات هو تلخيص بعض المعلومات من مختلف المواد الدراسية، ويبدوا أيضا أن أهم ميادين كتابة التعاريف هو التعريف بالكتب، وأهم المهارات التى تعلم هى:

أ-القدرة على إدراك الفرق بين النقل والتلخيص.

ب-القدرة على إدراك الفرق بين الحقيقة والمفهوم.

ج-القدرة على إدراك الفرق بين الرأى والحقيقة.

ز-إعداد قوائم المراجع:

قد تقتضى دراسة مشكلة ما جمع بعض المراجع، وعمل قائمة لها. وأهم المهارات التى تعلم للتلاميذ فى إعداد قائمة المراجع هى:

١-القدرة على كتابة: اسم المؤلف، واسم الكتاب، ومكان النشر، والناشر، ورقم الطبعة، وتاريخ النشر.

٢-تنظيم كتابة المراجع من حيث علامات الترقيم، وطريقة إبراز عنوان الكتاب وتسلسل كتابة المراجع على أساس أبجدى، أو اسم المؤلف، أو عنوان الكتاب.

ح-كتابة محاضر الجلسات:

قد يطلب من التلميذ أحيانا أن يكتب محضرا لاجتماع فصله، أو لاجتماع لجنة من لجان النشاط المدرسى مثلا، وقلما نجد من

التلاميذ من يجيد كتابة هذا النوع من التعبير الوظيفى، ربما لأنهم لم يدربوا على مهاراته.

وأهم المهارات التى يجب أن تعلم هى:

١-كتابة البيانات الأولية مثل (اسم الجهة التى يعمل فيها المجتمعون، ورقم محضر الاجتماع، ونوع اللجنة المجتمعة، ورئيسها، وأسماء الأعضاء المجتمعين، وتاريخ، ومقر الاجتماع).

٢-كتابة جدول الأعمال.

٣-كتابة ما أسفرت عنه مناقشة المجتمعين لبنود جدول الأعمال.

٤-كتابة ما قرره المجتمعون بعد مناقشة جدول الأعمال.

٥-توقيع المحضر من المجتمعين بعد قراءته عليهم.

٢-التعبير التحريرى الإبداعى:

أ-كتابة الخطب والكلمات:

قد تتطلب مواقف كثيرة من التلميذ إلقاء خطبة أو كلمة، فى بعض المناسبات الدينية أو الاجتماعية المختلفة، وأهم القدرات والمهارات التى يعنى فى المدرسة بتدريب التلميذ عليها ذلك هى:

١-القدرة على اختيار وتنظيم كتابة محتويات الخطبة أو الكلمة (المقدمة- الموضوع- الخاتمة- مدى توافر الأدلة والحجج، وغير ذلك).

٢-القدرة على معرفة أركان الخطبة.

٣-تنمية مهارات الخط، والتعبير، وكافة المهارات اللغوية المتصلة بالكتابة.

٤-تنمية المهارات الخاصة بتخطيط الحديث وبنائه لدى التلميذ.

ب-كتابة القصص والنوادر:

قد يحتاج بعض التلاميذ إلى حكاية بعض خبراتهم الشخصية، أو كتابتها، ويفضل أن يستغل ذلك فى تعليم التلاميذ كتابة القصص والنوادر، وفى ذلك فرصة لتعليمهم كيفية وضع خطة للقصة، وتنظيم الحوادث تنظيما سليما، وحذف التفاصيل غير المهمة، ثم الخاتمة واستخلاص بعض المبادئ والقيم المتضمنة فيها.

ومن أهم المهارات التى يجب ان يعنى بها فى تعليم التلاميذ كيفية كتابة بعض خبراتهم الشخصية ممثلة فى بعض القصص أو النوادر هى:

١-القدرة على فهم القصة جيدا.

٢-التحقق من سلامة تخطيطها، وأنها لا تشتمل على كل التفصيلات.

٣-استعمال الكلمات الموحية بالمعنى.

٤-القدرة على أن يفسر التلميذ القصة تفسيرا شخصيا.

٣-أهداف التعبير التحريرى:

أ-زيادة الثروة اللغوية لدى التلميذ زيادة مناسبة، تظهر فى قدرته على فهم ما يقرؤه من مطالعاته.

ب-تنمية القدرة على التعبير الكتابى فى المجالات المناسبة بأسلوب سليم، مثل: كتابة قصة قصيرة، أو الكتابة فى مجلة الفصل، أو فى مجلة المدرسة، أو الكتابة عن موضوع مناسب يريد أن يطلع زملاءه عليه.

ج-اكتساب الخبرات والمهارات التى تمكنه من القيام بفنون التعبير الوظيفى التى سبق عرضها. (*)

د-تنمية القدرة على الكتابة بالخطين: النسخ، والرقعة فى وضوح ونظام.

٤-مهارات التعبير التحريرى:

قد تتفق مهارات التعبير الكتابى مع مهارات التعبير الشفهى، إلا أن التعبير التحريرى يختص بمهارات تتفق مع طبيعته، وأهم هذه المهارات هى:

أ-تخير الألفاظ المناسبة أو المعبرة.

ب-انتقاء التراكيب وتنوعها.

ج-ترتيب الأفكار وتسلسلها.

د-حسن الصياغة وتنسيق الأسلوب.

هـ-تنقيح الكلام.

و-سلامة الكلمات والعبارات إملائيا كاستخدام علامات الترقيم، والألف اللينة، وغيرها.

(*)انظر ص، ص من هذا الفصل.

ز-خلو الأسلوب من الأخطاء النحوية.

ح-تقسيم الموضوع إلى فقرات.

ط-الأمانة فى تسجيل الأفكار المقتبسة، وذلك بالإشارة إلى مصدرها.

ى-تجنب الاطالة، والتكرار من أجل الشكل لا المضمون.

ك-تجنب التعميمات والتعبيرات غير الدقيقة.

٥-خطوات تدريس التعبير التحريرى:

نظرا لأن التعبير التحريرى هو الوجه الكتابى للتعبير الشفوى، فإن خطوات تدريس التعبير التحريرى تكاد تكون هى الخطوات نفسها المتبعة فى تدريس التعبير الشفوى بيد أن يقوم التلميذ بكتابة الموضوع تحريرا بعد ذلك، وغالبا ما يكتب بعض التلاميذ الموضوع فى مسودات، ثم ينقل بعد ذلك فى كراسات الحصة، وتوجد عدة أمور أساسية يجب مراعاتها فى تدريس التعبير وهى:

١-الحرية: فاختيار الموضوع من حق التلاميذ؛ لأنهم سيعبرون عن عالمهم هم، وميولهم هم بتوجيه من المدرس.

٢-الأمان: بتوجيه التلاميذ إلى عدم السخرية من زميلهم أثناء حديثه، أو أثناء قراءته لموضوع ما.

٣-الانطلاق: بتوفير كل الوسائل الممكنة التى تساعد التلميذ على التعبير بكفاءة عما فى نفسه، كأن نمده بأسئلة تكشف عن عناصر الموضوع.

٤-الذاتية: بتشجيع التلميذ على أن يبرز رأيه الشخصى مدعما بما بدا له من حجج وأدلة مناسبة.

الفصل الثامن

تدريس النحو والأناشيد والمحفوظات

أولا: تدريس النحو:

١-مفهوم النحو.

٢-أهداف تدريس النحو.

٣-أسباب صعوبة النحو.

٤-بعض المبادئ فى تدريس النحو.

٥-بعض مهارات النحو.

٦-طرق تدريس النحو.

٧-حل التدريبات.

ثانيا: تدريس الأناشيد والمحفوظات:

١-مفهوم الأناشيد والمحفوظات.

٢-أهداف تدريس الأناشيد والمحفوظات.

٣-طرق الحفظ.

٤-خطوات تدريس الأناشيد والمحفوظات.

الفصل الثامن
تدريس النحو والأناشيد والمحفوظات

أولا: تدريس النحو:

١-مفهوم النحو:

أ-النحو هو العلم الذى يبحث فى ضبط أواخر الكلمات العربية إعرابا وبناء.

ب-وتدريس النحو ليس عناية فى ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان فى الكلام، والقلم فى الكتابة.

٢-من أهداف تدريس النحو فى المرحلة الابتدائية ما يأتى:

أ-التدريب على الضبط اللغوى.

ب-التعويد على الاستعمال اللغوى السليم.

ج-تنمية الثروة اللغوية.

د-التدريب على إدراك بعض العلاقات التركيبية بين الكلمات، وبين الجمل. إلا أن تدريس النحو فى أغلب مدارسنا يواجهه كثير من التحديات.

٣-أسباب صعوبة النحو:

منذ أكثر من خمسين عاما حاول بعض العلماء أن يحددوا أسباب صعوبة النحو، وقد خلص بعضهم(*) إلى الأسباب الرئيسية **الآتية:**

(*)كما رأتها لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التى ألفت عام ١٩٣٨م. بقرار من وزير المعارف بمصر.

أ-الاسراف فى الافتراض والتعليل.

ب-الإسراف فى الاصطلاحات.

ج-الإمعان فى التعمق فى التفصيلات الكثيرة للقاعدة النحوية.

وفيما يبدو أن الأسباب السابقة ليست هى المسئولة وحدها عن صعوبة دراسة النحو، حيث توجد عوامل رئيسية أخرى منها:

- إن تدريس النحو فى أغلب مدارسنا ما يزال قائما على أساس نظرية انتقال أثر التدريب، ومهما يقال فى أمر هذه النظرية، فمما لاشك فيه أن الموقف الذى يدرس فيه التلاميذ النحو فى الفصل لا يماثل أو يقترب من مواقف التعبير التى يحتاجون فيها إلى استعمال هذه القواعد النحوية خارج المدرسة.
- كما إن اختيار موضوعات النحو فى مدارسنا لا يتم على أساس موضوعى، بل هو فى الغالب اختيار أرائكى تخمينى، ينقصه الدليل العلمى الذى يرجح اختيار هذه الموضوعات وترتيبها.
- كما يلاحظ الضعف البالغ فى النحو العربى إلى الحد الذى نشكو منه اليوم.

وبالرغم من وجود إجماع على أن تدريس النحو والصرف ليس غاية فى ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم- كما سبقت الإشارة- إلا أن كافة الجهود المشكورة التى قام بها المعنيون لتذليل صعوبة القواعد النحوية لم تؤد إلى الغاية المرجوة منها، "فمحاولات تيسير النحو فى الكتب المدرسية لم تقدم جديدا، ولم تفعل شيئا يعيد إلى الدرس النحوى قوته وحيويته؛ لأنها لم تصحح وضعا، ولم تحدد

منهجا، ولم تأت بجديد إلا إصلاحا فى المظهر، واناقة فى الإخراج، أما القواعد فهى، وأما الموضوعات فكما ورثناها، حتى الأمثلة لم يصبها من التجديد إلا نصيب ضئيل. (١)

ويبدو أننا فى حاجة إلى مواجهة الحقائق النحوية، وبحثها بمنهج يحمل التيسير من حيث هو حاجة يريدها الناس- بصفة عامة- من النحو العربى فى العصر الحديث.

وفى مدارسنا يجب أن ندرس ما يحتاج التلميذ إليه فعلا من النحو، لا ما يراه النحاة- فقط- أنه ضرورى لفهم الظاهرة اللغوية.

فتحديد موضوعات النحو التى ينبغى أن ندرسها يجب أن تسبق بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التى تشيع فى كل مرحلة من مراحل التعليم، والصعوبات التى يجدها التلاميذ فى التعبير عن أفكارهم ومعانيهم، ولعل من المفيد مراعاة الأسس التالية فى بناء منهج النحو:

أ-أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء والمختصين.

ب-المطالب اللغوية لتلاميذ كل مرحلة تعليمية.

ج-المطالب اللغوية لبعض المهن فى المجتمع.

---

(١)محمود رشدى خاطر واخران: **الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، مرجع سابق، ص ١٧٨.

٤-بعض المبادئ فى تدريس النحو:

أ-استثارة دوافع التلاميذ فى دروس النحو بما يتصل بواقعهم وأغراضهم فمثلا: إذا افترضنا وجود مصنع يريد صاحبه أن يختار بعض العمال، فيحتاج إلى كتابة استمارات، وهذا بدوره يسلم إلى معرفته الأسئلة التى ينبغى أن يوجهها إلى المتقدمين، فالتلميذ الذى يتقمص شخصية صاحب المصنع يشعر بحاجة واضحة إلى معرفة أساليب الاستفهام.

ب-تحديد مستوى استعداد التلاميذ لدراسة بعض المفاهيم النحوية:

إذ يجب أن يكون التلاميذ مستعدين لأداء الاستجابة التى يتطلبها منهم تدريس قاعدة نحوية معينة.

ويمكن للمدرس محاولة تحديد مدى استعداد التلاميذ فى ضوء ما لديهم من معلومات وقدرات عن القاعدة النحوية المراد تدريسها.

فمثلا: إذا افترضنا أن المدرس استطاع أن يستثير دوافع التلاميذ إلى دراسة أسلوب الطلب، مثلا عن طريق كتابة بعض لافتات للمحافظة على نظافة المدرسة، فإن تحديد مدى استعداد التلاميذ لدراسة "اسلوب الطلب" يقتضيه أن يسأل: ماذا يعرفون من صيغ الطلب؟ ماذا يستعملون منها فى كلامهم وكتاباتهم؟ ماذا يعرفون من مصطلحات الطلب: الفعل الأمر، اسم الفعل الأمر، لام الأمر؟، ماذا يعرفون من المفاهيم التى يمكن أن تستخدم فى معرفة ما يجهلون من هذه المصطلحات؟، وباختصار: ما مدى استعدادهم لفهم صيغ الطلب واستعمالها؟ فإذا كانوا يعرفون هذه الصيغ كانوا

مستعدين لاستخراج القواعد المتصلة بهذه الصيغ وإذا كانوا يعرفون الصيغ ولكن تنقصهم المصطلحات، وجب أن يستخدم ما عندهم من المعلومات والمصطلحات فى فهم المصطلحات واستخراج القواعد الجديدة، وإذا كانوا لا يعرفون إلا صيغة واحدة، وجب أن يبدأ المدرس بها ثم يتدرج منها إلى الصيغ الأخرى، وهكذا يستطيع المدرس أن يستغل ما لديهم من معلومات ومصطلحات فى فهم المعلومات والمصطلحات النحوية المراد تدريسها.

ج-تدريس القواعد والمفاهيم والمصطلحات النحوية عن طريق محاولة التلاميذ لحل مشكلة واقعية:

فمثلا: إذا افترضنا أن موضوع الدرس النحوى هو: "أدوات الاستفهام" فيمكن للمدرس أن يستغل اهتمام التلاميذ بزيارة المؤسسات التى فى حى المدرسة، ويضع أمام التلاميذ مشكلة مؤداها: ماذا نريد أن نعرف عن هذه المؤسسات فى أثناء زيارتنا لها؟ ويناقش تلاميذه، ثم يكتب الأسئلة على السبورة، ثم يأخذ فى مناقشة تلاميذه، وفى أثناء المناقشة سوف يتعرض لوظيفة السؤال كأداة للبحث عن المعلومات، ومعنى أدوات الاستفهام المختلفة، والفروق بينها.

وفى هذا المثل يلاحظ أن التلاميذ قد أدركوا بوضوح الغرض من دراسة المعلومات النحوية، وطريقة استخدامها، ولعل ذلك من الوسائل التى تساعد على استعمالها فى بعض مواقف الحياة التى تتطلب استخدامها، وتساعدهم على الاحتفاظ بها.

د-التركيز على تدريس القواعد والمصطلحات النحوية الأساسية اللازمة لحل المشكلة:

وذلك لأن معظم المعلومات التى تنسى هى المعلومات التى لا تستعمل كثيرا، ومن ثم تبدو ضرورة الاقتصار على عدد قليل نسبيا من القواعد والمصطلحات الأساسية التى يكثر استعمالها فى الحياة، أو التى لا يمكن الاستغناء عنها فى دراسة موضوع من الموضوعات النحوية.

فمثلا: فى المثال السابق عن أدوات الاستفهام يجد المدرس أمامه قواعد ومصطلحات كثيرة منها ما هو أساسى مثل: معنى كل أداه من أدوات الاستفهام، وشروط استعمالها، ومنها ما هو غير أساسى مثل: تعريف الاستفهام، وتقسيم أدواته إلى أسماء، وحروف، وإعرابها، والصور المتعددة للإجابة عنها، وما يستلزمه ذلك من مصطلحات مثل التصور والتصديق والتخيير وغير ذلك، ولاشك فى أن معرفة هذه المعلومات مفيدة، ولكن الحرص على تدريسها كلها دفعة واحدة قد يضيع على التلميذ فرصة اتقان القواعد والمصطلحات الأساسية، ولذلك يجب التركيز فى أول الأمر على ما هو أساسى أولا، ويترك الفرعى إلى فرص أخرى مقصودة وغير مقصودة.

هـ-محاولة تعميق فهم التلاميذ للقواعد النحوية الأساسية عن طريق:

١-المواقف الواقعية المتعددة.

٢-تنظيم المادة تنظيما مناسبا.

٣-الشرح الوافى.

فمثلا: فى المثال السابق "أدوات الاستفهام" يمكن تطبيق ذلك بما يأتى:

أ-يمكن للمدرس أن ينقل التلاميذ إلى كتاب النحو لمراجعة ما عرفوه عن الاستفهام على ما كتب فى الكتاب للتأكد مما فهموه.

ب-يمكن للمدرس أن ينظم المجال بحيث يقوم أحد التلاميذ بقص قصة ما، أو رواية خبر لزملائه، وهم يستمعون له ويسجلون أسئلة، يوجهونها إليه عقب انتهائه من قصته أو روايته.

ج-يمكن للمدرس أن يشرح القواعد الأساسية المتعلقة بأدوات الاستفهام شرحا وافيا فى أثناء محاولات التلاميذ لحل المشكلة التى تواجههم، على أن يستخدم المدرس فى شرحه الكلمات المألوفة لدى التلاميذ، ويبرز المصطلحات المبهمة، والجوانب الأساسية من القاعدة، ويكرر عرض الأفكار المبهمة بعبارات مختلفة، ويوضح العلاقات بين أجزاء القاعدة النحوية. ويبدو هذا خيرا من أن يكتفى المدرس بترديد التلاميذ للقاعدة أو المصطلح وأن يسألهم أسئلة توجههم إلى سلوك هذا المسلك عن غير قصد منه.

و-محاولة التطبيق:

بعد اجتياز المراحل السابقة قد يكون من السهل على التلاميذ أن يحاولوا تطبيق بعض القواعد النحوية فى بعض المواقف الطبيعية، مثل: المحادثة، والمناقشة، والمقابلة، وكتابة الرسائل، والمقالات، والمذكرات، والتقارير، والإرشادات، والإعلانات، وتصميم وملء

الاستمارات ، وقراءة الصحف، والاستماع إلى المذياع، ورواية الأخبار والقصص والنوادر، وما إلى ذلك.

٥-بعض مهارات النحو فى المرحلة الابتدائية:

فى ضوء ما سبق يمكن تحديد بعض مهارات النحو فى المرحلة الابتدائية ولعل أهمها ما يأتى:

أ-القدرة على فهم المصطلح النحوى.

ب-القدرة على التمييز بين بعض المفاهيم النحوية.

ج-القدرة على إدراك بعض العلاقات التركيبية بين الكلمات أو بين الجمل.

د-القدرة على استخدام بعض المفاهيم النحوية.(*)

٦-طرق تدرس النحو:

توجد عدة طرق لتدريس النحو هى:

أ-الطريقة القياسية.

ب-الطريقة الاستقرائية "الاستنباطية أو الاستنتاجية".

ج-الطريقة التكاملية.

وفيما يلى عرض موجز لكل منها.

أ-الطريقة القياسية:

تسير هذه الطريقة فى الخطوات الآتية:

١-ذكر القاعدة النحوية أو المفهوم النحوى.

(*)أنظر الفصل الثالث من هذا الكتاب، ص

٢-ذكر الأمثلة التى تنطبق على القاعدة النحوية أو المفهوم النحوى.

٣-التطبيق على القاعدة النحوية أو المفهوم النحوى.

والأساس الذى تقوم عليه هذه الطريقة هو القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج، ومن المعلوم إلى المجهول.

*ومن مميزاتها: سهولتها وسرعتها من حيث الأداء.

*ومن عيوبها أنها:

١-تبعث فى التلميذ الميل إلى الحفظ.

٢-تعوده الاعتماد على الغير.

٣-تضعف فى التلميذ ملكة الابتكار فى الأفكار والأداء.

٤-لا تسلك طريقا طبيعيا فى اكتساب المعرفة، فهى تقدم القاعدة أولا ثم الأمثلة، أى تنقل التفكير من الصعب إلى السهل.

ب-الطريقة الاستقرائية:

تسير هذه الطريقة فى الخطوات الآتية:

١-المقدمة: وفيها يهيئ المدرس تلاميذه لتقبل القاعدة النحوية أو المصطلح النحوى.

٢-مرحلة العرض: وفيها يتحدد موضوع الدرس النحوى، بحيث يعرض عرضا تبعا للهدف الذى يريد المدرس أن يبلغ بالتلاميذ إليه.

٣-مرحلة الربط: وفيها تتم محاولة للربط بين المفاهيم النحوية، وتسلسلها فى ذهن التلميذ.

٤-مرحلة الاستنتاج: وفيها يفسح المجال أمام التلاميذ لاستنتاج القاعدة النحوية بأنفسهم، ولا يلقنهم المدرس اياها تلقينا.

٥-مرحلة التطبيق: وفيها يحاول التلاميذ الإجابة عن بعض الأسئلة التطبيقية المذكورة فى الكتاب المدرسى، أو بعض الأسئلة التى أعطاها لهم المدرس ليجيبوا عنها تطبيقا على الدرس النحوى.

ومن مميزاتها:

١-إنها من طرق التفكير الطبيعية التى يسلكها العقل فى الوصول من الحكم على حقائق مشاهدة أو معلومة إلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة.

٢-إنها تقوم على أن يكتشف التلاميذ الحقائق النحوية- موضع الدرس- بأنفسهم.

٣-إنها تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة النحوية.

***ومن عيوبها أنها:**

١-تعتمد على أمثلة متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية ولا لفظية.

٢-يؤخذ عليها البطء فى إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ، والاكتفاء أحيانا بمثالين أو ثلاثة أمثلة لاستنباط القاعدة النحوية.

٣-لا يلتزم العقل- غالبا- بهذا الترتيب فى التفكير.

ج-الطريقة التكاملية:

نشأت هذه الطريقة نتيجة تعديل فى الطريقة السابقة، ولذلك فقد تسمى بـ "الطريقة المعدلة".

وتقوم هذه الطريقة على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة، لا الأساليب المتقطعة.

فيمكن تدريس القواعد النحوية من خلال بعض موضوعات فى القراءة أو النصوص، فيقرأ التلاميذ موضوع القراءة أو النص، ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل، وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحوية منها، ثم تأتى مرحلة التطبيق بعد ذلك.

ويمكن على سبيل المثال- إيجاز خطوات تنفيذ تدريس النحو والقراءة بالطريقة التكاملية فيما يأتى:[1]

١- التمهيد
٢- القراءة الصامتة.
٣- المناقشة العامة.
٤- تحليل بعض المفردات الغامضة.
٥- القراءة الجهرية.
٦- عرض الأمثلة النحوية
٧- الموازنة والربط.
٨- التحليل والتركيب.
٩- استنتاج القاعدة
١٠- التطبيق.
١١- الاستمرارية.

---

[1] عبد الرحمن كامل عبد الرحمن: "مدى فاعلية الطريقة التكاملية فى تدريس النحو والقراءة"، مرجع سابق، ص ١٦٦-١٨٨.

ومن مميزاتها إنها:

١-تعتمد- أول ما تعتمد- على المـــران المســـتمد مـــن الاســـتعمال الصحيح للغة من كافة مجالاتها الحيوية، وســـــائر أحوالـــها فـــي مجرى الاستعمال الواقعي.

٢-يتم عن طريقها مزج القواعد بالتعبير الصحيح المؤدى إلى رســوخ بعض الأساليب اللغوية رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية لــدى التلاميذ.

***ومن عيوبها:**

١-صعوبة تطبيقها، لأنها تتطلب مدرسا أعد إعدادا خاصا لتدريـــــس اللغة العربية المتكاملة، كذلك تتطلب إعادة نظر لبناء مناهج اللغـــة العربية المتكاملة.

٧-حل التدريبات:

مفاهيم لابد منها فى حل التدريبات:

١-أهداف ينبغى تحقيقها فى حل التدريبات:

أ-تمكين الطلاب من استخدام المعلومات والمفاهيم التى تعلموهـــا فـــى دروس سابقة، وتثبيتها بشكل منظم.

ب-أن يحلل الطلاب الأفكار والمعلومات، ويعيدوا بناءهـــا وتركيبـــها، وتقدمها والتعليق عليها.

ج-أن يستخدم الطلاب المهارات والمفردات اللغوية، والتراكيب الجديدة فى مواقف لغوية مختلفة عما ورد فى الدرس المقرر.

د-تصويب الأخطاء على ضوء ما تعلمه الطلاب فى مهارات لغوية أو قواعد نحوية أو إملائية.

هـ-تعديل بعض الجمل والتراكيب اللغوية بما يتوافق مع القواعد والمهارات التى تعلمها الطلاب فى دروس سابقة.

لذلك ينبغى على المعلم عندما يعد دروسه فى حل التدريبات أن يصوغ أهداف كل تدريب على ضوء ما يتضمنه ذلك التدريب من مفاهيم ومهارات.

٢-موقف كل من المعلم والطالب فى حل التدريبات:

لكل نوع من التدريبات طريقة خاصة به، وقبل أن نوصى زملاءنا المعلمين باتباع طريقة معينة نود أن ننصح بالتزام المفاهيم التالية:

أ-الطالب محور لكل نشاط، فالطلاب يشاركون فى الحوار والمناقشة للوصول إلى الحل، ولا يفرض المعلم عليهم الحل فرضا سواء كان التدريب شفويا أم تحريريا، فدوره أن ينظم عملية التعلم مع طلابه.

ب-الطالب يقوم بنفسه بحل التدريبات بعد أن يتفهم الهدف من كل تدريب ويعد أن يمتلك المعلومات الكافية لحلها، ويجب أن يتم العمل فرديا على أوسع نطاق فكل طالب يقوم بالحل بمفرده تحت إشراف المعلم.

ج-تكون مهمة المعلم هى الإشراف والمتابعة والتوجيه، ثم المناقشة للوصول إلى الحل الملائم، وبعد ذلك يقوم كل طالب بتصويب أخطائه بنفسه تحت إشراف معلمه ومتابعته.

ثالثا: أنواع التدريبات:

يلاحظ كل من يتفحص كتب اللغة العربية أن التدريبات ترد فيها على ثلاثة أنواع:

أ-تدريبات شفوية يتم حلها عن طريق الحوار والمناقشة شفويا.

ب-تدريبات تحريرية يتم حلها تحريريا فى الكتاب المدرسى، وقد ترك للحل فراغ ملائم فى كتاب الطالب.

ج-تدريبات تحريرية يتم حلها تحريريا فى دفاتر الطلاب.

رابعا: خطوات عملية مقترحة لحل التدريبات:

أ-التدريبات الشفوية:

١- يناقش المعلم فقرات التدريب فقرة فقرة مع طلابه، وبمشاركتهم جميعا؛ ليتأكد من حسن استخدامهم للمهارات اللغوية والمفاهيم التى يتضمنها التدريب.

٢- أن يبتعد المعلم عن الاستطراد إلى أفكار لا يتطلبها نص التدريب، لأن الاستطراد يشوش معلومات الطلاب، ويبعدهم عن الهدف المحدد.

٣- أن يعيد المعلم طرح السؤال على الطلاب الذين يظن أنهم بحاجة لتأكيد المعلومة أو أنهم لم يكونوا منتبهين عند مناقشتها.

٤- أن يربط المعلم بين المعلومات التي تطرح في المناقشة، للاستفادة منها عند حل التدريبات التحريرية.

٥- أن يستخدم المعلم وطلابه لغة مدرسية فصيحة تلائم مستوى الصف المعني، أو ما نسميه، "لغة الكتاب المدرسي".

ب-التدريبات التحريرية التي تحل على الكتاب:

١-يتكون كل تدريب عادة من عدة فقرات؛ لذلك ننصح المعلم أن يكتب على السبورة رقم الصفحة، ورقم التدريب، ثم يطلب من أحد الطلاب أن يقرأ من كتابه المطلوب من التدريب.

٢-يناقش المعلم الفقرة الأولى من التدريب، ويستمع إلى إجابات عدد كاف منهم، ثم يثبت الإجابة الصحيحة بعد أن يتفاهم مع طلابه على ذلك، ولا حاجة إلى أن يكتب المعلم جميع كلمات الفقرة على السبورة بل يكتفي بوضع رقم الإجابة ثم الإجابة الصحيحة، وبذلك يدرك كل طالب أنه شارك في صنع الإجابة الصحيحة، ولم تفرض عليه فرضا.

٣-يطلب المعلم من طلابه أن يثبتوا إجابة الفقرة (١) في كتبهم ثم الشروع في حل بقية فقرات التدريب، ويكون دور المعلم أن ينتقل بينهم حاملا قلمه الملون، يوجه، ويرشد، ويساعد، ويعالج، مخصصا معظم جهده لمن يحتاج من طلابه، ومشجعا المجيدين

منهم، ثم يطلب منهم وضع الأقلام والتوقف عن العمـــل بعـد أن يتأكد أن معظمهم قد حل التدريب.

٤-يناقش المعلم إجابات الطلاب، فقرة فقرة، مستمعا إلى عدد كـاف منهم، من المجيدين ومن غيرهم، ويكتب التعليـل المناسـب إلـى جانب كل فقرة إن كان التعليل مطلوبا، ولا يسمح لأى طـالب أن يمسك بقلمه، ليصوب خطأه فى أثناء المناقشة.

٥-يترك بعد ذلك لكل طالب أن يصوب أخطاءه بنفسه، وينتقل المعلـم بينهم مشجعا ومرشدا ومدققا مع الاهتمام بالمقصرين من الطـلاب خاصة، ويخصص وقتا كافيا قبل الانتقال إلى تدريب جديد.

ج-التدريبات التحريرية التى تحل على الدفاتر:

١-الفرق بين هذا النوع من التدريبات، وما سبقها هو أنها تدريبات لـم يترك لها فراغات فى الكتاب، لذلك ينبغى أن تحـل علـى دفـاتر الطلاب ولا يكفى حلها على السبورة أو شفويا.

٢-ينظم السبورة بأن يكتب: البسملة، والتاريخ، والحصـة، والصـف والمادة وعنوان الدرس، وبذلك يكون المدرس قد وجه طلابه إلـى تنظيم دفاترهم على شكل مماثل.

٣-يناقش المعلم مع طلابه الفقرة رقم (١) ويثبت الاجابة الصحيحـة، ثم يطلب منهم تثبيتها فى دفاترهم، والشروع فى حل بقية الفقـرات تحت إشرافه ومتابعته، كما حصل فى حل التدريبات التـى تحـل على الكتاب المدرسى، وبذلك يكون شكل السبورة كما يلى:

التاريخ :   /   / ١٩٩٥ م

الصف: السادس – الفصل الدراسى الثانى.

المادة: قواعد– الموضوع : نائب الفاعل.

التدريب ٣: اجعل المفعول به نائب فاعل، وبين ما حدث فى الفعل من تغيير.

الصفحة: ٢٧

الإجابة	**ما حدث فى الفعل من تغيير**
١–صنع أثاث المنزل.	ضم أول الفعل وكسر ما قبل آخره.
٢–تبنى القصور الشاهقة.	ضم أول الفعل وفتح ما قبل آخره.
٣–عرضت البضائع.	ضم أول الفعل وكسر ما قبل آخره.
٤–يقص ثوبان كل يوم.	ضم أول الفعل وفتح ما قبل آخره.
٥–يقدر المخلصون فى عملهم.	ضم أول الفعل وفتح ما قبل آخره.

٤–وهكذا تكون دفاتر الطلاب منظمة ومرتبة، مما يسهل على المعلم مهمة متابعتها وتصويب ما فيها من أخطاء.

د–حل تدريبات الواجب المنزلى:

١–يستحسن ألا يكلف المعلم طلابه بحل أى واجب منزلى إلا بعد مناقشته معهم ومناقشة حل الفقرة الأولى من التدريب، ثم يكلفهم بحل بقية فقراته فى المنزل.

٢-وقبل الشروع فى مناقشة تدريبات الواجب ننصح المعلم أن يقوم بتفقدها، وتشجيع المجيدين، وتوجيه المقصرين.

٣-يجرى المعلم مناقشة شاملة للمعلومات التى تعلمها الطلاب فى الحصة السابقة، إن كانت المادة فى القواعد، أو الإملاء، أو البلاغة، بقصد تنظيم معلومات الطلاب، وتثبيتها قبل البدء بحل الواجب المنزلى، أما فى مواد النصوص، والقراءة والآدب، فيقوم المدرس بمناقشة الأفكار التى درسها الطلاب فى حصة سابقة، ويناقشهم فى معانى المفردات الجديدة، وفى أسماء الأشخاص أو الأماكن التى وردت فى الموضوع، ليتأكد من حسن قراءتهم وفهمهم للمادة فى منازلهم، وإن كان النص للحفظ، يطلب المعلم منهم تسميع ما حفظوا غيبا (كل هذه الأنشطة تتم والكتب مغلقة) وإن كان الموضوع للمطالعة يطلب منهم قراءة فقرات ليتأكد من حسن القراءة والفهم قبل الشروع فى مناقشة تدريبات الواجب المنزلى.

٤-بعد تقويم مستوى الصف شفويا وفق الفقرة السابقة ينتقل المعلم مع طلابه إلى حل تدريبات الواجب متبعا الاسلوب الذى اتبعه فى حل التدريبات التحريرية.

وعندما ينتقل المعلم إلى درس جديد يفتح الطلاب صفحة جديدة وينظمونها على نمط مماثل، وبذلك يكتسبون عادات تربوية جيدة فى حسن التنظيم والعمل والخط، ويصطحب المعلم دفاتر طلابه معه إلى غرفة المعلمين كل أسبوعين، لمتابعتها وتقويمها، ووضع

الدرجة الملائمة لكل طالب، ويستحسن أن يتابع مدير المدرسة هذه الأعمال التحريرية.

ثانيا: تدريس الأناشيد والمحفوظات:

١-مفهوم الأناشيد والمحفوظات:

أ-الأناشيد: هى قطع شعرية تتكون من عدة تراكيب لغوية بسيطة، يدرب التلاميذ على إلقائها بتنغيم مناسب، بطريقة جماعية غالبا، وذلك بعد فهمهم لكلماتها، وفهمهم لمعناها العام.

ب-المحفوظات: هى نصوص دينية أو أدبية، تختار للدراسة والحفظ، وتتسم طريقة أدائها بالأداء الفردى غالبا.

٢-بعض أهداف تدريس الأناشيد والمحفوظات:

أ-وصل التلاميذ بعض النصوص الدينية والأدبية الملائمة لهم.

ب-تعويد التلاميذ على حسن الإلقاء.

ج-تدريب التلاميذ على التذكر والحفظ.

د-تدريب حاسة السمع على التمييز بين مختلف الأصوات.

٣-طرق الحفظ:

فى بداية المرحلة الابتدائية يميل أغلب التلاميذ إلى حفظ ما لا يتطلب مجهودا عقليا عنيفا، كما يتسم حفظهم بالآلية غالبا - فى الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية، ومن ثم ينبغى أن تكون النصوص المختارة والمقدمة للتلاميذ متسمة بأنها:

أ-قليلة. ب-قصيرة ج-بسيطة التركيب د-واضحة المعانى

وفى الصفوف الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائى نجد التلميذ لا يميل إلى حفظ شئ دون أن يفهمه فهما جيدا، ويعرف أسبابه، ومن ثم يجب إظهار أسباب النزول عند دراسة وتحفيظ بعض النصوص الدينية، كذلك يجب إظهار البواعث التى دفعت الأديب إلى انتاج عمله الأدبى المقرر على التلاميذ.

وفى كل الأحوال يجب التأكيد على الفهم أولا ثم الحفظ بعد ذلك. وللحفظ طرق متعددة منها:

أ-طريقة الكل: حيث تكرر قراءة النص المراد حفظه دفعة واحدة من أوله إلى آخره عدة مرات حتى يحفظ.

وإذا كانت هذه الطريقة تمتاز بأن أفكار النص تساق مترابطة متماسكة إلا أنها تتطلب كثيرا من الوقت والجهد من كل من المدرس والتلميذ.

ب-طريقة التجزئة: حيث يقسم النص أقساما يحفظها التلاميذ، وإن كانت هذه الطريقة تتميز بأن التلميذ يشعر فيها بسهولة حفظ الجزء، فإنها تؤدى- غالبا- إلى اضطراب التلميذ فى ربط الأجزاء بعضها ببعض، كما إن درجة حفظ التلميذ لأجزاء القطعة ستكون متفاوتة تفاوتا نسبيا متوقفا على عدد مرات تكرار الجزء، وترتيبه فى الإطار الفكرى للنص ككل.

ج-الطريقة التوليفية: وتقوم هذه الطريقة على الجمع بين الطريقتين السابقتين، حيث يكرر التلميذ قراءة النص كله دفعة واحدة عدة

مرات حتى يربط بين أجزائه، ثم يقسمه إلى أقسام، فإذا حفظ قسما كرره مع أقسام النص كله، ثم ينتقل إلى حفظ القسم التالى له، وهكذا حتى إذا فرغ من حفظ الأقسام كلها، أعاد تكرارها عدة مرات ليتأكد من حفظه لها، رابطا بين أقسام النص، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تجمع بين مميزات الطريقتين السابقتين.

٤-خطوات تدريس الأناشيد والمحفوظات:

أ-يمهد المدرس للنشيد أو لـ "قطعة المحفوظات" تمهيدا مناسبا.

ب-يقرأ المدرس "النص" قراءة نموذجية يتحقق فيها ما يأتى:

١-جودة الإلقاء.

٢-تمثيل المعانى.

٣-التنغيم.

ج-يناقش التلاميذ فيما يأتى:

١-المعانى الغامضة فى النص.

٢-مدى فهمهم للمعنى العام فى النص.

٣-مدى علاقة النص ببعض المواقف الطبيعية فى حياتهم.

د-يقرأ المدرس النص قراءة نموذجية مرة ثانية.

هـ-يحفظ المدرس تلاميذه النص بإحدى طرق الحفظ التى سبقت الإشارة إليها.

و-يسأل المدرس تلاميذه بعض أسئلة تطبيقية بحيث تكون إجابات التلاميذ عنها ملخصا لدرس الأناشيد أو المحفوظات.